

Textor, Annette [Hrsg.]; Grüter, Sandra [Hrsg.]; Schiermeyer-Reichl, Ines [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]

Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, 272 S.



Quellenangabe/ Reference:

Textor, Annette [Hrsg.]; Grüter, Sandra [Hrsg.]; Schiermeyer-Reichl, Ines [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, 272 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153845 - DOI: 10.25656/01:15384

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-153845>

<https://doi.org/10.25656/01:15384>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Textor / Grüter / Schiermeyer-Reichl / Streese

Leistung inklusive?

Inklusion in der Leistungsgesellschaft

Band II

Annette Textor
Sandra Grüter
Ines Schiermeyer-Reichl
Bettina Streese
(Hrsg.)

Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft

Band II: Unterricht, Leistungsbewertung
und Schulentwicklung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Covergrafik: © Universität Bielefeld, Bielefeld.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2160-5

Vorwort

Die 30. Jahrestagung der Integrations- bzw. Inklusionsforscher_innen (IFO) fand vom 17.-20. Februar 2016 mit dem Titel „Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft“ an der Universität Bielefeld statt. Die rege Teilnahme von mehr als 350 Teilnehmer_innen aus allen deutschsprachigen Ländern zeigt, dass das gewählte Thema einen „Nerv“ der aktuellen Inklusionsdiskussion trifft.

Neben dem inhaltlichen Fokus gab es ein Jubiläum zu feiern: Es war die 30. Tagung, auf der Forscher_innen aus dem deutschsprachigen Raum zusammenkamen, um sich mit Fragen von Integration bzw. Inklusion zu befassen. Seit der ersten Tagung 1987 in Frankfurt/Main hat sich die Konzeption deutlich verändert: Zunächst waren die Tagungen als ein Forum konzipiert, um sich auszutauschen und gemeinsam an Fragestellungen zur Integration, insbesondere an Begleitforschungen zu Integrationsprojekten, zu arbeiten, ohne sich für die grundsätzliche Zielrichtung – den Ausbau der Integration – rechtfertigen zu müssen. Später verschob sich der Schwerpunkt hin zur Präsentation und Diskussion von Forschungsbefunden. Der Anspruch, auch in den Dialog mit Entscheidungsträger_innen aus der Politik zu gehen und für die politische Durchsetzung von Integration bzw. Inklusion zu kämpfen, bestand jedoch weiterhin, wie der Titel des Tagungsbandes zur 20. Tagung im Jahr 2006 (Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog) exemplarisch zeigt. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und dem damit verbundenen Ausbau der Inklusionsforschung wandelte sich dieses Bild etwas: Die politischen Kämpfe wichen nun eher juristischen Fragen um die Durchsetzung dieses Rechts. Parallel zu diesen Entwicklungen wurde allerdings vielfach eine „Repolitisierung“ der IFO-Tagung angemahnt, da auf der politischen Ebene noch längst nicht alle „Hausaufgaben“ gemacht sind und z.B. die Paradoxie, Inklusion in einem mehrgliedrigen Schulsystem verwirklichen zu wollen, bisher geblieben ist.

Anlässlich des 30. Jubiläums der IFO-Tagung haben wir daher mit der Frage nach „Inklusion in der Leistungsgesellschaft“ ein politisches Thema ins Zentrum gestellt: Wie kann Inklusion, die die Anerkennung aller Mitglieder der Gesellschaft als gleichwertig voraussetzt, in einer Gesellschaft verwirklicht werden, die auf der meritokratischen Ideologie und somit vordergründig auf dem Leistungsprinzip fußt und dadurch Mitglieder der Gesellschaft je nachdem, in welchem Maße ihre Leistungen anerkannt werden, privilegiert oder (mehr oder weniger) exkludiert? Was kann Inklusion in einer Gesellschaft, die sich selbst als Leistungsgesellschaft definiert, überhaupt bedeuten, und, bezogen auf das 30. Jubiläum der Tagung: Was hat sich an den gesellschaftlichen Verhältnissen seit 1987 verändert? In welchem Verhältnis steht die Anerkennung von Vielfalt zur Anerkennung von Leistung? Was wird in unserer Gesellschaft als „Leistung“, als „Begabung“, als „Bildung“ anerkannt? Die Dokumentation der Tagungsbeiträge zu dieser Jubiläumstagung erfolgt aufgrund ihrer großen Zahl und hohen Qualität im Rahmen von zwei Tagungsbänden. Band I widmet sich grundsätzlichen Fragen aus menschenrechtlichen, sozialtheoretischen und professionsbezogenen Perspektiven. Band II bezieht sich auf den schulischen Inklusionsdiskurs und bearbeitet unterrichtliche, leistungsbewertungs- und schulentwicklungsbezogene Fragen inklusiven pädagogischen Handelns.

Wir bedanken uns bei allen beitragenden Kolleg_innen sowie bei dem großen Tagungsteam, ohne das die Umsetzung der Tagung ebenso wie die Gestaltung der Tagungsbände nicht möglich gewesen wäre. Insbesondere sind hier Angela Beck, Regina Mahnke und Friederike Weitz zu nennen, die neben der Gestaltung der Druckvorlage auch viele weitere Aufgaben übernommen haben. Ein besonderer Dank gebührt zudem der Laborschule und dem Oberstufen-Kolleg, die als mitveranstaltende Einrichtungen der Tagung nicht nur maßgebliche Tagungsbeiträge beigesteuert und ihre Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt haben, sondern den Tagungsteilnehmer_innen auch lebendige Einblicke in die Strukturen und Handlungspraxen inklusiver Schulen ermöglicht haben. Weiterhin danken wir der GEW NRW, dem Waxmann Verlag und der Andreas-Mohn-Stiftung für ihre großzügige Unterstützung.

Bielefeld, im Januar 2017

Mai-Anh Boger, Sandra Grüter, Benedikt Hopmann, Birgit Lütje-Klose, Phillip Neumann, Ines Schiermeyer-Reichl, Bettina Streese und Annette Textor

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
---------------------	----------

*Annette Textor, Sandra Grüter, Ines Schiermeyer-Reichl
und Bettina Strees*

Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Zur Einführung in Band II	11
--	----

Annedore Prengel

Individualisierung in der „Caring Community“ – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen	13
--	----

Ulrich Vieluf

Inklusion am Beispiel der Berliner Gemeinschaftsschulen. Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung unter den Rahmenbedingungen längeren gemeinsamen Lernens.....	28
--	----

1. Teil: Unterricht

Ingrid Arndt und Benjamin Haas

Die Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen auf den Ebenen der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung.....	39
---	----

*Anna Külker, Marlena Dorniak, Sabine Geist, Harry Kullmann,
Natascha Lutter, Birgit Lütje-Klose und Christof Siepmann*

Schulisches Wohlbefinden als Qualitätsmerkmal inklusiver Schulen – Unterrichtsentwicklung im Rahmen eines Lehrer- Forscher-Projekts an der Laborschule Bielefeld	48
--	----

Sarah Laßmann und Silke Trumpp

„Erzwingen kann man das ja nicht“ – Hypothesen zu
Einflüssen auf den sozialen Status im Gemeinsamen Unterricht60

Simone Seitz

Enrichment im Unterricht oder:
Wie sich inklusive Schulen bereichern können.....69

Christian Herbig

Personalisierung von Lehr-Lern-Settings im gymnasialen
Bildungsgang: Inklusive Bildung und Leistungsorientierung
als zwei Seiten einer Medaille77

Michael Pfitzner und Marcel Veber

Zählen „Behindertentore“ doppelt? – Ein theoretisch-empirischer
Blick auf inklusiven Sportunterricht88

Beate Hennenberg

Die inklusiv musizierende Band der Universität für Musik
und darstellende Kunst Wien *All Stars inclusive*:
Wie Musiker_innen mit und ohne Lernschwierigkeiten
Inklusion definieren96

Anna Maria Loffredo

Begabung vom Sockel holen – Eine kunstdidaktische
Perspektive auf Inklusion.....103

2. Teil: Leistungsbewertung

Maik Walm, Christoph Schultz, Thomas Häcker und Vera Moser

„Diagnostik und Leistungsbewertung im Dienste des Lernens“ –
Theoretische Perspektiven auf ein inklusives Entwicklungsfeld113

*Bettina Streese, Ines Schiermeyer-Reichl, Andrea Meyer,
Frauke Moritz und Elke Wenzel*

Inklusiv unterrichten – inklusiv bewerten? Impulse zur ‚inklusive
Leistungsbewertung‘ in Schulen der Sekundarstufe121

Ann-Kathrin Arndt und Rolf Werning

Leistung an inklusiven Schulen – Perspektiven von Eltern130

Stefan Kolke, Katrin Liebers und Christin Schmidt

Leistungsentwicklung in inklusiven Settings in der Sekundarstufe –
Befunde aus den Begleitstudien im Schulversuch ERINA139

Imke von Bargen

Zum Leistungsverständnis von Lehrkräften im inklusiven Alltag –
Einblicke in eine qualitative Längsschnittstudie.....148

Silvia Greiten

„Leistung“ wird relativ – Konzeptveränderungen von Sonder-
und Regelschullehrkräften durch Unterricht mit integrativen
Lerngruppen.....157

Petra Bükler und Stefanie Meier

Wie kann ein inklusionsgerechtes Leistungsverständnis vom
Kind aus gedacht werden? Potenziale der Fallarbeit für die
Lehrer_innenbildung.....165

Georg Geber

Der Nachteilsausgleich in der Regelschule –
Eine explorative Studie zur praktischen Umsetzung
des Nachteilsausgleichs173

Annette Kiene und Ramona Lau

Nachteilsausgleich und Selbstwirksamkeitserfahrungen in einer
(perspektivisch) inklusiven Oberstufe.
Führt die Gewährung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen zur
Bildungsgerechtigkeit?181

3. Teil: Schulentwicklung

Fabian Dietrich

Schulische Inklusion diesseits und jenseits des Leistungsprinzips –
Schul- und unterrichtstheoretische Perspektivierungen des
Verhältnisses von Inklusion und schulischer Leistungsbewertung191

Andreas Hinz und Robert Kruschel

Unterstützung von inklusiver Schulentwicklung –
eine Herausforderung für die Bundesländer.....199

Kirsten Guthöhrlein, Christian Lindmeier, Désirée Laubenstein,

David Scheer und Dirk Sponholz

Auf dem Weg zur schulischen Inklusion –
Zum Verhältnis von Vielfalt und Leistung an
Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz208

David Scheer

Schulentwicklung im Spannungsfeld von Inklusion und
Leistungsgesellschaft: Die Rolle von Schulleitung.....216

Ulrike Barth, Dietlind Gloystein und Elisabeth Plate

„Learning without Limits“ – Lernen ohne Begrenzungen224

Catrin Siedenbiedel

Inklusion am Gymnasium236

Ramona Lau und Anika Lübeck

Individualisierung und Leistung in der gymnasialen Oberstufe
am Beispiel des Oberstufen-Kollegs247

Inga Jurak und Lukas Retemeier

Lerne zu denken – nicht Gedachtes! Menschlichkeit und
Individualisierung am Oberstufen-Kolleg Bielefeld aus der
Perspektive von zwei Absolvent_innen des Oberstufen-Kollegs255

Autor_innen.....265

*Annette Textor, Sandra Grüter,
Ines Schiermeyer-Reichl und Bettina Streese*

Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Zur Einführung in Band II

Schulische Inklusion steht in Abhängigkeit von gesamtgesellschaftlichen Voraussetzungen. Der Kontext in den deutschsprachigen Ländern – eine sich als Leistungsgesellschaft definierende Gesellschaft – wirft zentral die Frage nach der Vereinbarkeit von Inklusion und Leistungsbezug auf. Während in Band I zur Integrations- bzw. Inklusionsforschungstagung 2016 Beiträge zu politischen Einwüfen und theoretischen Zugängen zu dieser Frage aufgegriffen sowie professionsbezogene Perspektiven erörtert werden, bearbeitet der vorliegende Band II die Frage, wie Leistung in inklusiven Schulen definiert, erhoben und bewertet werden könnte. In diesem Kontext kristallisieren sich viele Spannungen heraus zwischen

- a) der Notwendigkeit individueller Förderung, die eine individuelle Lernbegleitung einschließt und insofern von einem offenen Umgang mit Stärken und Schwächen lebt, und
- b) der Selektionsfunktion von Schule, die die Vergabe von Berechtigungen am Ende der Schulzeit einschließt und insofern Statuszuweisungen erzeugt.

Gefragt wird in diesem Band daher,

- wie Lehrkräfte mit der Antinomie von Fördern und Bewerten im Unterricht umgehen (könnten),
- wie ein inklusionspädagogisch orientierter Leistungsbegriff überhaupt aussehen könnte und wie Leistungsbeurteilung gefasst sein müsste, um allen Schüler_innen im inklusiven Schulsystem gerecht zu werden,
- und wie Schule sich vor diesem Hintergrund weiterentwickeln muss.

Grundlegend führt Annedore Prengel zunächst Gedanken zur Individualisierung in der „Caring Community“ aus und verfolgt das Ziel der inklusiven

Verbesserung von Lernleistungen. Der zweite Grundlagenbeitrag von Ulrich Vieluf stellt empirische Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung im Kontext von Inklusion am Beispiel der Berliner Gemeinschaftsschulen vor. Weiterhin gliedert sich der Band in drei Bereiche, in denen sich die Entwicklung zu einem inklusiven Schulsystem vollzieht: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung.

Der Abschnitt zum inklusiven Unterricht enthält Beiträge, die sich grundsätzlich mit der Gestaltung und dem Erleben von inklusivem Unterricht befassen – in einem Schulsystem, das sowohl zum Ziel hat, die nachwachsende Generation möglichst gut und umfassend auf das Leben in unserer demokratischen Gesellschaft vorzubereiten, als auch vergleichbare Abschlüsse vergeben soll und somit einer gewissen Standardisierung von Schulleistungen unterliegt. Neben Zugängen aus der allgemeinen Schulpädagogik und der Sonderpädagogik werden hier auch fachdidaktische Ansätze vorgestellt.

Im Abschnitt zur Leistungsbewertung wird insbesondere untersucht, welches Leistungsverständnis in inklusiven Schulen vertreten wird bzw. vertreten werden könnte und wie Lehrkräfte im Spannungsfeld zwischen individueller Förderung und standardisierter Leistungsbeurteilung agieren. Ein weiteres Augenmerk liegt auf den rechtlichen Grundlagen im Bereich der Leistungsbewertung in inklusiven schulischen Settings und deren (möglicher) Interpretation durch Lehrkräfte.

Die im Abschnitt zur Schulentwicklung enthaltenen Beiträge schließlich beschäftigen sich vornehmlich mit Anforderungen an und Problemen von inklusiver Schulentwicklung in einer leistungsorientierten Gesellschaft bzw. im vertikal nach (vermuteter) Leistung der Schüler_innen gegliederten Schulsystem. So bezieht sich eine Reihe von Artikeln in diesem Abschnitt auf inklusive Schulentwicklung in Einzelschulen der Sekundarstufen I und II sowie auf Entwicklungen in Regionen.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für die inhaltliche Mitgestaltung des Bandes. Sie leisten mit ihren Artikeln einen wertvollen Beitrag zum Inklusionsdiskurs.

Bielefeld, im Januar 2017

Die Herausgeberinnen

Annette Textor, Sandra Grüter, Ines Schiermeyer-Reichl und Bettina Streese

Annedore Prengel

Individualisierung in der „Caring Community“ – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen

Mit der Konzeption der Inklusiven Pädagogik ist die Anerkennung verschiedenster Leistungsstände und Lernweisen verbunden. Kinder und Jugendliche werden mit ihren heterogenen Kompetenzen auf den Stufen, die sie jeweils erreicht haben, wahrgenommen und im Hinblick auf die Zone der nächsten Entwicklung unterstützt. Der vorliegende Beitrag verortet Inklusion als Phänomen spätmoderner Pluralisierung. Das Postulat von der Selektionsfunktion der Schule wird problematisiert, um die immense Bedeutung der Qualifikations- und Sozialisationsfunktion hervorzuheben. Das zweite Kapitel stellt auf perspektivitätstheoretischer Grundlage plurale Perspektiven auf Lernleistungen mit je unterschiedlichen Zielen, Potentialen und Limitierungen vor. Anschließend geht es im Kontext einer in den pädagogischen Alltag eingelassenen inklusiven Diagnostik um formative Leistungserfassung. Sie wird als Teil der ureigensten – fachwissenschaftlich, fachdidaktisch und entwicklungstheoretisch begründeten – Fachkompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern begründet. Abschließend wird Individualisierung als Element einer pädagogischen „Caring Community“ in der spätmodernen Demokratie erläutert. Der Beitrag bündelt Möglichkeiten der menschenrechtlich orientierten Verbesserung von Lernleistungen durch Inklusion in sieben Thesen.

1 Schulleistungen in spätmodernen Bildungsordnungen

Wenn Kinder und Jugendliche in inklusiven Kindertagesstätten und Schulen lernen, stellen sich Fragen danach, wie in einer Pädagogik der heterogenen Lerngruppe Lernleistung verstanden wird und wie Leistungsentwicklung unterstützt werden kann. Damit wird primär ein Blickwinkel auf die Heterogenitätsdimension „Ability“, verbunden mit der Kritik der Diskriminierungsform des „Ableismus“ und der Denkfigur des „schlechten Schülers“, eingenommen. Auch die inklusive Offenheit für weitere differenzierende Kategorien, die sich auf die pluralen Lebensformen beziehen, wird berücksichtigt.

Eine Reihe zeitdiagnostischer und schultheoretischer Einsichten bieten für das diskriminierungskritische Leistungsverständnis inklusiver Pädagogik und Didaktik grundlegende Klärungen. Wenn Inklusion *zeitdiagnostisch* gedeutet wird, zeigt sich, dass sie als Phänomen spätmoderner normativer Ordnungsbildungen (Forst & Klaus, 2011) verstanden werden kann. Während im auf alte und neue Weisen nach wie vor einflussreichen *ständischen* Bildungsmodell die soziale Statuszuordnung aufgrund von Herkunft erfolgt, ist es eine Errungenschaft der *modernen* Demokratie, dass sie Chancengleichheit für alle anstrebt, sodass nicht die Geburt, sondern die individuelle Leistung für den sozialen Status maßgeblich ist. Dieses „meritokratische“ Modell empfinden wir als gerechter als das ständische und auch gegenwärtig werden überkommene ständisch anmutende Bildungsbarrieren und aktuelle Refeudalisierungen beklagt. Aber zunehmend werden auch paradoxe Kehrseiten (Honneth & Sutterlüty, 2011) des meritokratischen Modells offensichtlich: es erzeugt bei den Wettbewerbern Ängste und Vereinsamung, es hält für Verlierer im Wettbewerb zu wenig Quellen von Anerkennung bereit und hinter den sichtbaren Leistungen der siegreichen Wenigen werden die unsichtbaren Beiträge Vieler dazu ignoriert. Aufbauend auf den bis in die sechziger Jahre hinein am Ziel der Chancengleichheit orientierten Bildungsreformen kam es seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts zu Bestrebungen der Anerkennung von vielfältigen Lebens- und Lernweisen, die als *spätmoderne* Pluralisierungen gedeutet werden können und die die *Pädagogik der Vielfalt* hervorbrachten.¹ Soziale und pädagogische Bewegungen trugen dazu bei, so zunächst vor allem die interkulturelle, die feministische und die integrative Pädagogik und später weitere Strömungen und Ausdifferenzierungen, wie zum Beispiel die antirassistische Pädagogik, die antihomophobe Pädagogik oder die Palliativpädagogik.

Für das Leistungsverständnis der inklusiven Pädagogik ist diese Konstellation normativer Bildungsordnungen dreifach folgenreich, denn hier wird die Verpflichtung auf demokratisch-moderne Chancengleichheit kombiniert mit der Offenheit für spätmoderne plurale Lebensweisen und Leistungsstände sowie mit wechselseitiger Anerkennung der Beteiligten. Darin spiegeln sich die menschenrechtlichen Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität (Bielefeldt, 2006) wider. Alle Angehörigen der nachfolgenden Generation sollen ihr *Gleichheitsrecht* auf Bildung und ihre Teilhabe durch Bildung egalitär genießen, indem sie in ihrer Leistungsentwicklung individuell bestmöglich vorangebracht werden. Alle sollen ihr *Freiheitsrecht* auf ein selbst-

¹ Im Begriff *Spätmoderne* werden hier auch Termini wie *Postmoderne* oder *Zweite Moderne* einbezogen, vgl. zu diesem Abschnitt ausführlich und mit umfassenden Quellenangaben Prengel, 2015.

bestimmtes Leben genießen, indem sie in ihrer persönlich gewählten Lebensweise und besonderen Kreativität anerkannt werden. Alle sollen wechselseitige Solidarität genießen, indem sie lernen, dass dieses wohlwollende Sorgen für die Stärkung der Gleichheits- und Freiheitsrechte allen gilt und darum mit einer Erziehung im Sinne von Selbstsorge *und* Sorge für andere verbunden ist.² Die Anerkennung als gleichberechtigt soll also nicht mehr durch Leistung oder durch assimilatorische Anpassung begründet werden, sondern allen, auch Menschen mit schwersten Behinderungen und progredienten Erkrankungen, zugutekommen. Wie das möglich ist, wird im Dokumentarfilm „Klassenleben“ von Hubertus Siegert aus dem Jahr 2004, in dem die progredient erkrankte Lena in ihrer Klassengemeinschaft portraitiert wird, sowie in den Dokumentationen zum Jakob Muth-Preis gezeigt.

Eine Kombination von drei Bezugsnormen³ prägt die inklusive Leistungsinterpretation. Grundlegend ist eine *egalitär-universelle Bezugsnorm*, die bedeutet, dass jedem Kind, jedem Jugendlichen – bevor überhaupt irgendeine Frage nach Leistung aufkommt – eine grundlegende Anerkennung seiner individuellen Menschenwürde zukommt. Darauf baut die *individuell-kriteriale Bezugsnorm* auf, in der es um die Aufmerksamkeit für Lern- und Entwicklungsschritte der Einzelnen nach dem wegweisenden Motto *Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent* geht. Vor diesem Hintergrund kann auch die *sozial-vergleichende Bezugsnorm* beachtet werden. Wenn im inklusiven Modell Leistungen interpersonell verglichen werden, soll es fair geschehen, unter anderem indem die destruktiven Aspekte meritokratischer Konkurrenz vermindert und die Fähigkeit der erfolgreich Lernenden zur Solidarität gefördert werden. Beim Versuch, Leistungshierarchien nicht zu verschweigen, ist es schwer, eine angemessene weder diskriminierende noch euphemistische Sprache zu finden. So sind in üblichen Bezeichnungen wie „auffällig“, „langsam lernend“, „schulschwach“ und vor allem „schlechter Schüler“ Defizitassoziationen eingeschrieben und die Leistungen, die auch die so bezeichneten Heranwachsenden erbringen, klingen darin nicht mehr an. Die ethnografische Unterrichtsforschung macht interaktive Hierarchisierung auch im inklusiven schulischen Alltag sichtbar (vgl. z. B. Budde & Rißler, 2016).

Darum kommen Kinder und Jugendliche ebenso wenig wie Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte umhin, sich mit leistungsbegründeten Über- und Unterordnungen, die immer sie selbst und andere betreffen, auseinanderzu-

² Zur politischen, pädagogischen und bildungsgeschichtlichen Theorie der Sorge vgl. Baader et al., 2014; zum Zusammenhang von Sorge und kindlicher Partizipation vgl. Prenzel, 2016a; zur pädagogischen Solidarität vgl. Prenzel, 2013; Stojanov, 2014.

³ Zur Bezugsnormentheorie vgl. Rheinberg, 2001; zum inklusionsrelevanten Leistungsverständnis Prenzel, 2002.

setzen. Wenn Leistungshierarchien thematisiert werden, zum Beispiel in Situationen der Trauer um unerreichte Leistungsziele, die auch in inklusiven Settings vorkommen, ist es klärend, auch die egalitär-universelle Bezugsnorm der unverlierbaren Menschenwürde und die individuell-kriteriale Bezugsnorm des einzigartigen kreativen Beitrags eines jeden Mitgliedes der Klasse oder Gruppe zu betonen. Eine solche mehrperspektivische Anerkennung von Lernleistungen (Prengel, 2002) korrespondiert gesellschaftlich mit dem demokratischen Modell der leistungsunabhängigen Grundrechte und des materiellen Existenzminimums (Rudolf, 2014).

Mit dem hier skizzierten inklusiven Leistungsverständnis geht ein Überdenken der *schultheoretischen* Annahme von den drei schulischen Funktionen der Qualifikation, Sozialisation und Selektion (vgl. Fend, 1980; Schratz et al., 2013) einher. Die Erfahrungen der integrativen/inklusive Pädagogik mit heterogenen Lerngruppen seit den siebziger Jahren zeigen, dass es überflüssig, ja sogar lernhinderlich ist, während der Zeit schulischen Lernens zu selektieren (Blanck et al., 2013; Seitz et al., 2015). Akteure auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems bleiben einer dysfunktionalen, imaginären Selektionsfunktion verhaftet, wenn sie es versäumen, allererst den gesellschaftlich unverzichtbaren Sozialisations- und Qualifikationsfunktionen zu dienen. Inklusion kritisiert die leistungs- und demokratiefeindlichen Seiten schulischer Segregation. In inklusiver Perspektive wird deutlich, dass Bildungsinstitutionen keineswegs eine unveränderliche Selektionsfunktion haben, sondern dass Konflikte um ihr Leistungsverständnis Teil des widersprüchlichen Wandels normativer (spät)moderner Ordnungen sind (Prengel, 2015). Dass inklusive Pädagogik, wenn sie angemessen ausgestattet und realisiert wird, hinsichtlich der kognitiven und sozialen Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen erfolgreich ist, zeigen Erhebungen immer wieder (vgl. z. B. Vieluf in diesem Band).

Als Zwischenbilanz sind zwei Thesen festzuhalten:

Die erste These lautet: In der normativen Ordnung der Spätmoderne ist auf der Basis der demokratischen Errungenschaften der Moderne eine erweiterte Perspektive des Zusammenhangs von Solidarität und Pluralität entstanden: ein menschenrechtlich fundiertes, pädagogisch maßgebliches Modell der solidarisch angestrebten gleichen Freiheit für die Vielfalt der Lebensformen und Lernweisen.

Die zweite These lautet: Die Lehre von der Selektionsfunktion der Schule ist zu überdenken. Das Bildungssystem hat die Aufgabe, im Wechsel der Generationen die Weitergabe, Aneignung und Transformation kultureller Errun-

enschaften durch Lernen und demokratische Sozialisation zu realisieren. Inklusion verzichtet auf Segregation und sieht die individuelle Passung für alle Leistungsniveaus durch eine individualisierende, in hohem Maße leistungsorientierte Didaktik vor.

2 Plurale Perspektiven auf Lernleistungen

Für die Erhebung, Beschreibung und Deutung von Lernleistungen werden sehr unterschiedliche Zugänge mit je eigenen Zielen und Methoden eingesetzt, darum sind einige knappe *perspektivitätstheoretische* Klärungen⁴ aufschlussreich. In ihrem Lichte wird deutlich, dass jede Form der Leistungserhebung nur perspektivisch limitierte Ergebnisse ermöglicht. Jede Aussage zu Lernergebnissen kann nur die während eines bestimmten Zeitpunkts zu ausgewählten Aspekten mit den eingesetzten diagnostischen Mitteln möglichen – und das heißt begrenzten und vorläufig gültigen, hypothetischen – Befunde ohne Prognosesicherheit erbringen.

Pädagogisch relevante Diagnostiken umfassen plurale Perspektiven, die in unterschiedlichen Kontexten auf unterschiedlichen Systemebenen ihre je spezifischen Zwecke erfüllen. Jede Form der Diagnostik enthält bilanzierende und zukunftsbezogene Elemente. Zu unterscheiden sind Formen, bei denen das Element der Bilanz im Vordergrund steht als *summatives Assessment of Learning* („AoL“), von Formen, bei denen die Diagnostik dezidiert der Passung der nächsten Lernschritte dient als *formatives Assessment for Learning* („AfL“; vgl. zusammenfassend Prengel, 2016b).

In aller Kürze lassen sich unter anderem folgende eher summativ ausgerichtete diagnostische Zugänge unterscheiden:

- Makroperspektivisch werden repräsentative internationale, bundesweite oder landesweite vergleichende Erhebungen durchgeführt mit dem Ziel der fundierten Systemsteuerung.
- Mesoperspektivisch dienen Vollerhebungen dem Vergleich zwischen Schulen und Klassen mit dem Ziel der Unterstützung von Lehrpersonen und der Verbesserung der Klassen- und Schulergebnisse.
- In der Perspektive psychologischer, normierter Leistungstests wird die Verortung der Einzelergebnisse in Form eines erreichten Prozentrangs in der Skala einer altersbezogenen Normstichprobe angestrebt, um bei als auffällig gedeuteten Befunden eine Förderentscheidung zu begründen.
- In der Perspektive der abschließenden Zertifizierung („Assessment of Learning“) wird nach einer Lernzeit ein erreichter Leistungsstand erhoben,

⁴ Zur Einführung in Perspektivitätstheorien vgl. Prengel et al., 2010, 23-35.

um ihn z. B. in einer Klassenarbeit oder in einem Zeugnis zu zertifizieren. In inklusiven Settings kann ein solches Assessment of Learning z. B. eine individuelle Verweildauer in den Abschlussklassen begründen, um einen individuell bestmöglichen Abschluss zu ermöglichen.

Formativ ausgerichtete diagnostische Zugänge (vgl. Guskey, 2005; OECD, 2005; Black & Wiliam, 1998) sind für das Lehrerhandeln zentral. Sie sind im Unterricht selbst angesiedelt, denn sie dienen unmittelbar der konkreten Gestaltung von pädagogischen Angeboten und Lernaktivitäten:

- Die Mikroperspektive erschließt im alltäglichen Unterricht unmittelbare Einblicke in die individuellen Lernwege mit ihren je konkreten geistigen Operationen (Prengel et al., 2009). Ziel für Lehrpersonen ist, dass sie passende pädagogische Angebote mit Materialien und Anleitungen bereitstellen und zu individuellen Lernschritten anleiten. Ziel für Kinder ist im Sinne des Self-Assessment und Peer-Assessment, dass sie ihre Lernstände, Lernziele und nächsten Lernschritte kennen und zielgerichtet aktiv auch selbst passende Materialien auswählen und damit lernen.
- Die ökosystemische Perspektive wurde in der integrativen/inklusive Pädagogik seit ihren Anfängen in den siebziger Jahren entwickelt (Carle, 2008). Sie bezieht in die Diagnostik das ökosystemische Umfeld der Lernenden mit ein, um auch förderliche Handlungsmöglichkeiten, die sich auf die Gestaltung des Settings beziehen, zu entwickeln (Becker, 2008; Kornmann, 2013).

Angesichts der großen Unterschiedlichkeit der Ziele und Größendimensionen von diagnostischen Erhebungen werden auch die Erhebungsmethoden in hohem Maße unterschiedlich konzipiert. Die diagnostischen Instrumente müssen auf den verschiedenen perspektivischen Ebenen eigenen Qualitätskriterien genügen und sind zwischen den verschiedenen Ebenen nicht übertragbar. Die Ansätze des formativen Assessments wurden eigens im Hinblick auf die Mikroebene des alltäglichen kontinuierlichen Lernens und Lehrens entwickelt.

3 Inklusive Didaktik und didaktisch-systemische Diagnostik

Inklusive Didaktik und didaktisch-systemische Diagnostik beruhen auf dem inklusiven Curriculum. Wie können curriculare, didaktische und diagnostische Vorkehrungen so getroffen werden, dass sie leistungsförderlich den Differenzen der Lernenden gerecht werden, ohne einen Zustand mit differenzierenden Zuschreibungen festzunageln?

3.1 Zwei Säulen der inklusiven Didaktik

Die inklusive Didaktik kombiniert zwei Begründungen für curriculare Entscheidungen, darum lässt sich sagen, dass ihre Leistungsförderung auf zwei Säulen beruht: einem obligatorischen Kerncurriculum und einem fakultativen Kinder- und Jugendcurriculum (vgl. ausführlich Prenzel, 2015).

Das *obligatorische Kerncurriculum* ist von Erwachsenen zu verantworten. Es dient in den verschiedenen Lernbereichen der kulturellen Teilhabe aller. Es geht über die eindimensionalen Formen von Regel- oder Mindeststandards hinaus, weil es die elementaren Kompetenzen der Lernbereiche und Fächer in umfassend gestufter Form ausdifferenziert, sodass jedem Kind, jedem Jugendlichen – von welchem Leistungsstand auch immer aus – ein Einstieg möglich ist. So wird angestrebt, dass kulturelle Errungenschaften allen jeweils individuell bestmöglich zugänglich gemacht werden. Differenziertes Lernen in den Bereichen gestufter Kerncurricula ist beispielsweise in der didaktischen Form der Freiarbeit anhand von systematisch auf die Stufen bezogenen Lernmaterialien möglich.

Das *fakultative Kinder- und Jugendcurriculum* erfordert, dass Freiräume für Themen und Interessen der Lernenden eröffnet werden. Differenziertes Lernen im Bereich der selbstgewählten Themen ist möglich in der didaktischen Form der individuellen oder kollektiven Projektarbeit anhand von kreativen Materialien, informativen Medien, vielseitigen Aktivitäten und Exkursionen. Beide hier getrennt vorgestellten Säulen der inklusiven Didaktik können verknüpft sein und einander stützen.

Die dritte These lautet: Im Leistungsverständnis der Inklusiven Didaktik wird ein von Erwachsenen verantwortetes gestuftes obligatorisches Kerncurriculum mit einem freiheitlich-fakultativen Kinder- und Jugendcurriculum kombiniert.

3.2 Phasen, Instrumente und Akteure der inklusiven didaktischen Diagnostik

Im *formativen diagnostischen Prozess* können drei sich wiederholende und spiralförmig aufeinander aufbauende Phasen unterschieden werden: ein erreichter Kompetenzstand wird erkannt, ein dazu passendes pädagogisches Angebot einschließlich zur Lernausgangslage passender Materialien wird bereitgestellt, Lernen wird praktiziert und das Erreichte wird bilanziert, um die nächste passende Lernaktivität planen und praktizieren zu können. Sowohl Lehrpersonen als auch Lernende können die Akteure in diesem kontinuierlichen Prozess der ins Lernen verwobenen Aufmerksamkeit sein (Meiß & Prenzel, 2004).

Einer solchen formativen Diagnostik dienen unterschiedliche Instrumente, vor allem:

- fachdidaktisch fundierte Kompetenzraster („Lernlandkarten“, „Lernatlas-ten“, „Lernpässe“, vgl. z. B. Müller, 2003; Eschelmüller, 2008; Beratungs-stelle, 2014; Wildt, 2009)
- freie Text- und Bilddokumente („Lehrer- und Schülertagebuch“, Fotos, Videos)
- direkte Leistungsvorlagen (Portfolio-Sammlungen, Produkte; vgl. Winter, 2012)
- Gespräche mit den Kindern und Jugendlichen sowie mit Menschen in ihrem Umfeld (vgl. Beckmann et al., 2010)
- Fallbesprechungen im Team (Fallanalyse und Entwicklung neuer Handlungsperspektiven für die Arbeit mit einer heranwachsenden Person oder mit einer Gruppe anhand von Intervention, Supervision oder Zukunftskonferenzen; vgl. z. B. Dlugosch, 2006; Boban & Kruschel, 2012).

Lehrkräfte haben tagtäglich unablässig Einblick in die Aktivitäten und Produkte der Lernenden. Die fachwissenschaftlich, fachdidaktisch und entwicklungstheoretisch kompetente Lehrperson gewinnt aus jeder mündlichen Äußerung, jedem Schriftstück, jedem Handeln ihrer Schülerinnen und Schüler in hohem Maße aufschlussreiche Informationen über ihre Lernweisen sowie über ihre Entwicklungs- und Leistungsstände (Prengel et al., 2009).⁵ Die so in Lernsituationen gewonnenen Detailkenntnisse sind in der Regel für die Unterrichtsgestaltung wertvoller als Ergebnisse aus Testsituationen mit normierten Verfahren, die vor allem konzipiert wurden, um in kürzestmöglicher Zeit über Indizien für allgemeine Entwicklungsniveaus zu verfügen.

Zur ureigensten professionellen Kompetenz der Lehrkräfte gehört es, in ihrem studierten Fach oder Lernbereich die Stufen des Kompetenzerwerbs in ihrer ganzen Reichweite zu überblicken. Hier stellt sich die Frage, ob dazu in der universitären Lehrerbildung die wissenschaftlichen Erkenntnisstände vermittelt werden. Für die angehenden Lehrpersonen müsste es zu einer Basisqualifikation gehören, in den studierten Fächern souverän über ein gedanklich verankertes Stufenmodell des Kompetenzerwerbs zu verfügen. Wissenschaftlich fundierte Stufenmodelle werden für jedes Fach gebraucht. Um inklusionstauglich zu sein, müssen diese Stufenmodelle in jedem Fach mit den elementarsten Basiskompetenzen wie Blickkontakt aufnehmen, Gefühle

⁵ Diese didaktisch-diagnostische Qualifikation des Lehrberufs wird von Teilen der bildungswissenschaftlichen Psychologie erkannt: Protagonisten dieser Forschungsrichtung pflegen gelegentlich das Vorurteil von einer Diagnostik aus dem subjektiven „Bauchgefühl“ (Grosche & Huber, 2015) der Lehrerinnen und Lehrer.

zum Ausdruck bringen oder auf Gesten reagieren beginnen, um dann fachspezifisch konkret zu werden und schließlich bis hin zu komplexen wissenschaftspropädeutischen Fachkompetenzen ausdifferenziert zu werden (vgl. Geiling et al., 2015). Zu berücksichtigen ist auch, dass Stufenmodelle aller Art die tatsächlichen Lernprozesse mit all ihren individuellen Umwegen, Rückschritten oder Sprüngen nicht abbilden und dass sie nur vorläufig gültige Annahmen über den Aufbau von fachlichen Kompetenzen bieten können, die stets durch neue Forschungsergebnisse revidiert werden sollten. Leider werden diese Fragen in der universitären fachwissenschaftlichen und -didaktischen sowie in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung und Lehre zu oft vernachlässigt, sodass der jeweils aktuelle Erkenntnisstand zum fachlichen Lehren und Lernen einschließlich der fachlichen Stufen des Kompetenzerwerbs oft nicht vermittelt wird.

Die vierte These lautet: Didaktische Diagnostik gehört zu den ureigensten Kompetenzen des Lehrerberufs. Sie ist professionell dreifach fundiert: fachdidaktisch, fachwissenschaftlich und entwicklungstheoretisch.

Inklusive Kindergärten und Schulen entwickeln für ihre differenzierende Arbeit in ihren heterogenen Lerngruppen häufig eigene Instrumente der Lern- und Leistungsdokumentation. Verlage bieten verschiedenste Formblätter dazu an. Um für formatives Assessment tauglich zu sein, müssen Kompetenzraster vor allem einem Anspruch genügen: Sie müssen den fachlichen Gehalt der zu erreichenden Kompetenzen, der anzueignenden Denkschritte und Wissensgehalte in ihrer aufeinander aufbauenden Struktur sprachlich konkret fassen. Erstrebenswert ist, dass sie zu jeder Stufe passende Vorschläge für Lernaktivitäten und -materialien formulieren. Sie müssen verständlich, alltagstauglich und zugleich fachwissenschaftlich und fachdidaktisch korrekt gefasst sein. Sie sollten möglichst auch in Versionen für die Hand der Kinder und Jugendlichen vorliegen. Die fachinhaltlichen Formulierungen, die für unterrichtstaugliche didaktisch-diagnostische Kompetenzraster geeignet sind, sind nicht zu verwechseln mit diagnostischen Instrumenten, die anderen Zielen dienen, z. B. wenn Kompetenzraster vor allem Bewertungen wie sprachlich verbräunte Noten zu erkennen geben oder wenn sie nur Indikatoren für erreichte Kompetenzniveaus anbieten. Wissenschaftlich fundierte Kompetenzraster, die den Zielen des formativen Assessments verpflichtet sind, finden sich zum Beispiel im an der Universität Halle entwickelten Vorhaben ILEA T (Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse Transition, Geiling et al., 2015) oder in den von der Pädagogischen Hochschule Nord-West-Schweiz erarbeiteten Lernlandkarten und Lernatlanten (Beratungsstelle, 2014). Ein

weiteres Instrument, das sich vor allem auf die ökosystemischen Kontexte bezieht, wurde mit „ILEA Psychosoziale Gesamtsituation“ vorgelegt (Prengel, 2005).

3.3 Pädagogische Beziehungen und Leistungsförderung

Für gelingendes Lernen und Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ist Inklusion auf der institutionellen Ebene keineswegs ausreichend. Neben guter *fachdidaktischer* Qualität ist auch die Qualität *pädagogischer Beziehungen* für inklusive Leistungsförderung entscheidend. Darum gehört es zur Analyse der psychosozialen Gesamtsituation, auch die Beziehungsebene zu beachten. Beobachtungsstudien lassen vermuten, dass in Kindertagesstätten und Schulen durchschnittlich etwa 20% aller Interaktionen mit leichten und 5% mit starken Verletzungen einhergehen (Prengel, 2013). Der Anteil an Verletzungen fällt in reformorientierten und inklusiven Schulen und Einrichtungen geringer aus, aber in der Regel sind auch in pädagogischen Institutionen mit hoch entwickelter Anerkennungskultur einzelne Lehrkräfte tätig, die dazu tendieren, stark zu verletzen. Mit diesen Befunden wird deutlich, wie durch pädagogisches Handeln Leistungserbringung gestört wird. Verletzte Kinder und Jugendliche, das zeigen Feldvignetten immer wieder, widmen sich nicht ihren Lernaktivitäten, sondern erstarren oder werden von Empörung überflutet.

Die fünfte These lautet: Es fehlt im Bildungswesen an systematischen Ansätzen zur Prävention und Intervention im Hinblick auf eine Verminderung verletzenden Lehr- und Fachkräftehandelns. Gute pädagogische Beziehungen bilden neben fachdidaktischer Qualität eine Voraussetzung für gelingendes Lernen in inklusiven Settings.

3.4 Zum Kategorienproblem im inklusiven Leistungsverständnis

Inklusive Didaktik beansprucht für heterogene Lerngruppen tauglich zu sein, darum muss sie klären, wie sie Aussagen über die Verschiedenheit der Lernenden treffen will. Über die strukturell nur kurzzeitig gültige, weil zu überschreitende Zuordnung der Lernenden zu Kompetenzstufen in Rastersystemen hinaus sind für Inklusion gruppenbezogen differenzierende Kategorien relevant, die aus politisch-sozialen oder sonderpädagogischen Kontexten hervorgegangen sind.

Um Heterogenität auf inklusionstaugliche Weise zu fassen, sind einige Klärungen zu beachten. Der Terminus „heterogen“ enthält eine grundlegende Bedeutung, er meint: „Verschiedenes, das einander nicht untergeordnet ist“ (Prengel, 2014; Horn, 2012). Diese grundlegende Bedeutung lässt sich hin-

sichtlich mehrerer Bedeutungsebenen aufzählern: interkategoriale *Verschiedenheit* betrifft Differenzen zwischen Einzelpersonen oder Gruppen, *intra-kategoriale Vielschichtigkeit* betrifft die Vielfalt innerhalb von Personen oder Gruppen, *transkategoriale Veränderlichkeit* betrifft die zeitlichen Dynamiken und die Unvorhersehbarkeit zukünftiger Entwicklungen. Inter-, intra- und transkategoriale Heterogenität führen dazu, dass es unmöglich ist, das Heterogene zu identifizieren und angemessen in Worte zu fassen.⁶ Daraus folgt die Einsicht, dass inklusive Diagnostik es mit der Unbestimmbarkeit ihrer Zielgruppen zu tun hat. Gestritten wird darum, ob sonderpädagogische oder auch andere Kategorien für Gruppen von Menschen überhaupt verwendet werden sollten (z.B. bei Katzenbach, 2015; Moser, 2012; Weiser, 2005; Reiser & Werning, 2002).

Aus der Sicht der Verfasserin wäre es im Interesse einer bestmöglichen Leistungsentwicklung riskant, kategoriale Bezeichnungen ad acta zu legen. Ohne kategoriale Ordnungssysteme wäre es nicht möglich, Wissensbestände zu sammeln, zu archivieren, zu erneuern, weiterzugeben und anzuwenden. Darum schlage ich vor, dass wir differenzierende Kategorien nicht affirmativ, sondern unter Berücksichtigung der genannten Bestimmungen von heterogen als verschieden, vielschichtig, veränderlich und unbestimmbar verwenden. Dafür können fünf Regeln formuliert werden:

- Diagnostische Erkenntnisse sind als vorläufig gültige revidierbare und revidierungsbedürftige Arbeitshypothesen zu verstehen.
- Diagnostische Erkenntnisse sind als begrenzte, nur wenige Aspekte der Person betreffende Aussagen zu verstehen.
- Das aus kategorial zuordnenden diagnostischen Erkenntnissen ableitbare Regelwissen ist stets mit Fallverstehen, das sich auf die Einzelperson bezieht, zu kombinieren.
- Diagnostische Instrumente sind entwicklungsoffen zu konzipieren, sodass sie die Antizipation neuer Entwicklungen zulassen und die „Bedrohung durch Stereotype“ und Etikettierungen vermieden werden.
- Diagnostische Perspektiven sind auf eine Person in ihrem ökosystemischen Umfeld auszurichten, sodass das Setting und Interventionsmöglichkeiten im Setting fokussiert werden.

Die sechste These lautet: Es ist in inklusiven Kontexten sinnvoll, differenzierende, auch sonderpädagogische diagnostische Kategorisierungen zu nutzen, wenn sie als revidierbare, begrenzte, fallbezogen variierbare, nicht etikettie-

⁶ Heterogenitäts-, Diversity-, Differenz- und Intersektionalitätstheorien setzen sich mit diesen Zusammenhängen auseinander (vgl. Prengel, 2014; Lütje-Klose & Löser, 2013).

rende, das ökosystemische Umfeld einbeziehende, vorläufig gültige Arbeits-hypothesen verwendet werden. Ihre Verwendung dient der professionellen Kommunikation über Möglichkeiten differenziert-individualisierender Entwicklungs- und Leistungsförderung.

4 Schluss: Lernen in der „Caring Community“

Abschließend möchte ich mit Julia Kristeva und Charles Gardou (2012, 45) fragen:

„Welcher Status, welcher Platz bleibt den Kleinen in einem Umfeld, das nur die Großen wertschätzt? Den Schwachen, wenn die Stärke zählt? Den Verlierern, wenn nur die Gewinner bewundert werden? Lläuft eine Gesellschaft, in der nur die Habenden gut drauf sind, nicht Gefahr selber drauf zu gehen?“

Und sie antworten: Die Schwachen bringen „die unendliche Vielfalt des Menschlichen, seine Polyphonie, die Beweglichkeit seiner Erscheinungen, seine Vergänglichkeit, seine essentielle Vulnerabilität“ ans Tageslicht. Es geht darum, „der Einzigartigkeit gerecht zu werden, sogar in ihren mitunter extremen Ausdrucksformen, jedem zu gewähren seine ureigenste Biografie dem Gemeinwohl beizusteuern, sich gegenseitig durch das soziale Band eine Teilhabe am Universalen zu verschaffen, zuzugestehen, dass die Vulnerabilität sich an der Wurzel, im Zentrum, im Innersten einer jeden Existenz befindet.“

„Das Unvollkommene, der Fehler, der Mangel sind zutiefst menschlich. Zerbrechlichkeit und Verletzlichkeit sind das gemeinsame Los. Das Leben [...] zeichnet sich durch das Unbeständige aus. Es ist der Raum [...] des unausweichlich Provisorischen.“

Kristeva und Gardou plädieren im Sinne universeller Menschenrechte für eine Form der Anerkennung, die jedem gewährt, seinen individuell möglichen persönlich bedeutsamen Beitrag dem Gemeinwohl beizusteuern. In einer solchen Denkweise treten Hierarchisierungen von Leistung zurück und in den Vordergrund kommt das soziale Band der Teilhabe am Universalen. In Kindertagesstätten, Schulen und anderen Einrichtungen kann die universelle Verletzlichkeit aller gesehen werden und eine Tendenz der Sorge um sich und um andere kann gepflegt werden, sodass eine inklusive „Caring Community“ entsteht.⁷

Ich schließe mit einer letzten These: Im Kontext inklusiver Pädagogik bedeutet Individualisierung nicht Vereinzelung, nicht Isolation, nicht Leistungskonkurrenz. Eine „Caring Community“ der Selbstsorge und der Sorge für

⁷ Siehe Fußnote 2.

andere kann entstehen, in der emotionales, soziales und kognitives Lernen einander stützen und steigern.

Literatur

- Baader, M. S., Eßer, F. & Schröer, W. (2014). Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. In dies. (Hrsg.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge* (S. 7-20). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Becker, U. (2008). *Lernzugänge* Wiesbaden: VS
- Beckmann, M., Dold, A., Scholz, I. & Würz, E. (2010). Problem erkannt – Problem gebannt. Diagnose und Therapie – ein ganzheitliches Unterstützungsmodell. In I. Scholz & G. Offermann (Hrsg.), *Vielfalt als Chance. Vom Schulmodell zur Modellschule* (S. 221-234). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Beratungsstelle Unterrichtsentwicklung und Lernbegleitung (2014). *Lernlandkarten*. Zugriff am 20.08.2014. Verfügbar unter <http://www.schul-in.ch/lernlandkarten.cfm>.
- Bielefeldt, H. (2006). *Freiheit, Gleichheit, Solidarität in den Menschenrechten*. Zugriff am 01.12.2016. Verfügbar unter <http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/510406-Bielefeldt.pdf>.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.
- Blanck, J. M., Edelstein, B. & Powell, J. (2013). *Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, (1), M. Rosenmund, R. J. Leemann, C. Imdorf & P. Gonon (Hrsg.), *Sonderheft: Change and Reforms in Educational Systems & Organizations* (S. 267-292).
- Boban, I. & Kruschel, R. (2012). Die Weisheit der vielen Weisen – Zukunftsste und andere Weisen miteinander diagnostisch klug zu handeln: Inklusion als Prinzip sozialer Ästhetik. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 3 (2012). Zugriff am 20.08.2014. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/46/46>.
- Budde, J. & Rißler, G. (2017). Die Exklusion aus dem schulischen Anspruch. (Re-)Produktionsprozesse sozialer Ungleichheit in der Sekundarstufe I. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 179-198). Wiesbaden: VS.
- Carle, U. (2008). Kind-Umfeld-Analyse als Handwerkszeug für die Unterrichtsplanung. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht* (S. 54-65). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Dlugosch, A. (2006). „So hab’ ich das noch nie gesehen ...“ Kollegiale Fallberatung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion. *Friedrich Jahresheft 2006 – Diagnostizieren und Fördern*, 128-131.
- Eschelmüller, M. (2008). *Lerncoaching: Vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter. Grundlagen und Praxishilfen*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: U&S.
- Forst, R. & Günther, K. (2011). Die Herausbildung normativer Ordnungen. Zur Idee eines interdisziplinären Forschungsprogramms. In dies. (Hrsg.), *Die Herausbildung normativer Ordnungen. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 12-30). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Geiling, U., Liebers, K. & Prengel, A. (2015) (Hrsg.). *Handbuch ILEA-T. Individuelle Lernentwicklungs-Analyse im Übergang*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Zugriff am 11.12.2015. Verfügbar unter http://ilea-t.reha.uni-halle.de/das_handbuch_ilea_t/.

- Grosche, M. & Huber, C. (2015). Die passgenaue Abstimmung zwischen Lernbedürfnissen und Lernmethoden durch das Konzept Response-to-Intervention. In R. Kersten, A. Dieter & S. Kargl (Hrsg.), *Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln* (S. 235-242). Weinheim: Beltz.
- Guskey, T. R. (2005). *Formative classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research and Implications*. Zugriff am 02.01.2017. Verfügbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490412.pdf>.
- Honneth, A. & Sutterlüty, F. (2011). Normative Paradoxien der Gegenwart – eine Forschungsperspektive. *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 8, (1), 67-85.
- Horn, D. (2012). Zur Herkunft und Bedeutung der Begriffe heterogen und Heterogenität. Ergebnisse einer Recherche in Wörterbüchern und philosophischen Lexika zu einem inklusionsrelevanten Begriff. In A. Prengel & H. Schmitt (Hrsg.), *Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung*. Zugriff am 01.12.2016. Verfügbar unter <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/home/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html>.
- Katzenbach, D. (2015). De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichtes auf Etikettierungen. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusion in KiTa und Schule* (S. 33-55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Korrmann, R. (2013). Unterrichtsgestaltung als Gegenstand pädagogischer Diagnostik: Die erweiterte Perspektive für die inklusiv orientierte Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion-online.net* 3/2012. Zugriff am 20.08.2014. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/45/45>.
- Kristeva, J. & Gardou, C. (2012). Behinderung und Vulnerabilität. In U. Lüdtke & O. Braun (Hrsg.), *Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (Band 8: Sprache und Kommunikation, S. 39-48). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütje-Klose, B. & Löser, J. M. (2013). Diversität aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In K. Hauenschild, S. Robak & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S. 134-147). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Meiß, G. & Prengel, A. (2004). *So lernen wir ... Videodokumentation zur Arbeit der Kinder mit dem Pensenbuch*. Potsdam: Universitätsverlag Universität Potsdam.
- Moser, V. (2012). Braucht die Inklusionspädagogik einen Behinderungsbegriff? *Zeitschrift für Inklusion*. Zugriff am 26.07.2016. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/40/40>.
- Müller, A. (2003). *Lernen ist eine Dauerbaustelle. Kompetenzraster als Arbeits-, Selbstführungs- und Evaluationsinstrumente*. Zugriff am 20.08.2014. Verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/en/media/5_3_3_lernen_dauerbaustelle.pdf.
- OECD (Hrsg.) (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publishing.
- Prengel, A. (2002). »Ohne Angst verschieden sein?« – Mehrperspektivistische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In B. Hafenecker, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung – Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 203-221). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Prengel, A. (2005). *Psychosoziale Gesamtsituation. ILeA 1-6. Individuelle Lernstandsanalysen*. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien. Zugriff am 20.08.2014. Verfügbar unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/grundschule/lernstandsanalyse/pdf_ilea1_reader/2_Psychosoziale_Gesamtsituation.pdf.
- Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

- Prenzel, A. (2014). Heterogenität oder Lesarten von Gleichheit und Freiheit in der Bildung. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 45-67). Paderborn: Schöningh.
- Prenzel, A. (2015). Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung (Hauptartikel). In F. Benseler, B. Blanck, R. Keil & W. Loh (Hrsg.), *Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erziehungskultur*, 26, (2), 157-168. Kritiken diverser Autoren am Hauptartikel, ebd., S. 168-273. Replik von A. Prenzel: Segregierende und Inklusive Pädagogik als normative Ordnungen im Bildungswesen, ebd., S. 274-286.
- Prenzel, A. (2016a). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. München Zugriff am 01.12.2016. Verfügbar unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/bildungsteilhabe-und-partizipation-in-kindertageseinrichtungen/>.
- Prenzel, A. (2016b). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 49-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, A., Friebertshäuser B. & Langer, A. (2010). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – Eine Einführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Auflage, S. 17-39). Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Prenzel, A., Riegler, S. & E. Wannack (2009). »Formative Assessment« als Re-Impuls für pädagogisch-didaktisches Handeln. In C. Röhner, C. Heinrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung – Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 253-257). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reiser, H. & Werning, R. (2002). Störungsbegriff und Klassifikation von Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen aus konstruktivistischer Sicht. In U. Schröder & M. Wittrock (Hrsg.), *Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis* (S. 53-64). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 59-71). Weinheim/Basel: Beltz.
- Rudolf, B. (2014). *Impuls ‚Menschenrechte und Existenzminimum‘* (Vortragsdokumentation) Zugriff am 26.12.2016. Verfügbar unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Vortraege/Vortrag_Beate_Rudolf_Impuls-Menschenrechte-und-Existenzminimum_Fachtagung.pdf.
- Schratz, M., Pant, H. A. & Wischer, B. (2013). *Welche Leistung zählt? Schulisches Leistungsverständnis jenseits von Noten und Punkten*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. Zugriff am 01.05.2015. Verfügbar unter http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/DSP_Artikel_Leistungsverstaendnis.pdf.
- Seitz, S., Pfahl, L., Lassek, M., Rastede, M. & Steinhaus, F. (2015). *Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Stojanov, K. (2014). Solidarität und Bildung in der Migrationsgesellschaft. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage* (S. 95-109). Bielefeld: transkript.
- Weiser, J. (2005). Bedürfnis und Bedarf: Radikale Dekategorisierung. Die politische Arena der Sonderpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 50, 187-206.
- Wildt, M. (2009). Wo stehe ich? – wo will ich hin? Lernlandkarten als Mittel zur Selbsteinschätzung und Selbststeuerung. *Lernchancen*, 71, 4-7.
- Winter, F. (2012). *Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Ulrich Viehuf

Inklusion am Beispiel der Berliner Gemeinschaftsschulen. Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung unter den Rahmenbedingungen längeren gemeinsamen Lernens

Im Schuljahr 2008/09 startete in Berlin die Pilotphase „Gemeinschaftsschule“. Elf Schulen bzw. Schulverbünde machten sich auf den Weg, als „Schule für alle“ das gemeinsame Lernen von der 1. bis zur 10. bzw. 13. Jahrgangsstufe unter Verzicht auf äußere Leistungs differenzierung zu erproben. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung dieses Schulversuchs wurden mithilfe standardisierter Tests die Lernstände und Lernentwicklungen der Schüler_innen des zweiten und des fünften Schulversuchsjahrgangs in ausgewählten Kompetenzbereichen zu drei Zeitpunkten erhoben: zu Beginn der Jahrgangsstufe 7, zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 und am Ende der Jahrgangsstufe 10. Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse der bisherigen Datenanalysen unter dem Aspekt „Auswirkungen des gemeinsamen Lernens auf die Kompetenzentwicklung“ vorgestellt. Sie belegen, dass „inklusives Lernen“ im Sinne des gemeinsamen Lernens in heterogenen Schülergruppen nicht nur hinsichtlich der erzielten Lernfortschritte erfolgreich umgesetzt werden konnte, sondern auch zu einer weitgehenden Entkoppelung der Lernentwicklungen von der sozialen oder ethnischen Herkunft beigetragen hat – Befunde, die für die weitere Schul- und Unterrichtsentwicklung wegweisend sein können.

1 Einführung

Die Berliner Gemeinschaftsschulen verstehen sich als „inklusive Schulen“: Jeder ist willkommen, unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Beeinträchtigung oder sonstigen individuellen Merkmalen. Die aus der nichtselektiven Aufnahme aller Schüler_innen resultierende Vielfalt wird als Reichtum aufgefasst und der Anregungsgehalt heterogener Lerngruppen wertgeschätzt. Die Pädagog_innen betrachten es als ihre Aufgabe, jede_n Schüler_in so zu unterstützen, zu fördern und zu fordern, dass individuelle Potenziale bestmöglich entwickelt und entfaltet werden können.

Inwieweit dieser hohe Anspruch, dem sich die Kollegien in den Gemeinschaftsschulen stellen, eingelöst werden kann, ist eine der Fragestellungen, denen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs nachgegangen wurde. Hierzu stehen aus den Lernstandserhebungen, die in zwei Schülerjahrgängen im Verlauf der Sekundarstufe I durchgeführt wurden, Daten zur Verfügung, die es ermöglichen, die Lernfortschritte von Schüler_innen mit unterschiedlichen Ausgangslagen und unterschiedlichen Hintergrundmerkmalen vergleichend zu analysieren.

Im vorliegenden Beitrag werden nach einer kurzen Darstellung der Eckpunkte des Schulversuchs (Abschnitt 2) und des Untersuchungsdesigns (Abschnitt 3) erste Ergebnisse berichtet, die Aufschluss darüber geben, inwieweit es den Gemeinschaftsschulen in den ersten Jahren ihrer Implementierung gelungen ist, die Lernfortschritte von Schülermerkmalen wie beispielsweise Geschlecht und soziale oder ethnische Herkunft zu entkoppeln (Abschnitt 4). Ergänzend werden im Abschnitt 5 die Lernfortschritte von Schüler_innen verglichen, die in Klassen mit und ohne Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden, um der Frage nachzugehen, ob sich die vielfach geäußerte Befürchtung einer wechselseitigen Lernbeeinträchtigung bestätigen oder zerstreuen lässt. Die vorgestellten Befunde werden abschließend in einem kurzen Fazit resümiert (Abschnitt 6).

2 Rahmenkonzept für die Berliner Gemeinschaftsschulen

Im Schuljahr 2008/09 starteten in Berlin elf Schulverbünde, bestehend aus 15 Einzelschulen, um sich zu „Gemeinschaftsschulen“ zu entwickeln. In den Folgejahren erhielten weitere Schulen und Schulverbünde die Genehmigung, an dem Schulversuch teilzunehmen, sodass im Schuljahr 2015/16 nunmehr 24 Schulen bzw. Schulverbünde die organisatorischen und pädagogischen Rahmenbedingungen für das gemeinsame Lernen von der Jahrgangsstufe 1 bis zum Schulabschluss Schritt für Schritt etablieren. Das Rahmenkonzept für die Berliner Gemeinschaftsschulen (vgl. Arnz, 2007) gibt dafür unter anderem folgende Eckpunkte vor:

- Die Berliner Gemeinschaftsschulen sind konzipiert als Orte gemeinsamen Lernens von der Schulanfangsphase bis zum Schulabschluss (Jahrgangsstufen 1 bis 10/13).
- Sie führen zu allen Schulabschlüssen.
- Auf Klassenwiederholungen wird verzichtet.
- Die Schüler_innen können nicht abgeschult werden.

- Auf äußere Fachleistungsdifferenzierung als Organisationsprinzip wird verzichtet.
- Regelmäßige individuelle Lern- und Leistungsrückmeldungen können bis einschließlich Jahrgangsstufe 8 Notenzeugnisse ersetzen.
- Die Berliner Gemeinschaftsschulen sind Ganztagschulen.

Damit ist der Berliner Schulversuch deutschlandweit das zurzeit ambitionierteste Vorhaben im Hinblick auf die Einführung einer „Schule für alle“ bzw. einer „inklusiven Schule“ im staatlichen Schulwesen: Alle Schüler_innen werden unabhängig von individuellen Merkmalen aufgenommen und lernen gemeinsam bis zum Erreichen ihres Schulabschlusses, also potenziell von der Einschulung bis zum Abitur.

3 Untersuchungsdesign

Unter der Federführung des Lernstandteams am Hamburger Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) wurden in zwei Schülerjahrgängen im Verlauf der Sekundarstufe I Lernstandserhebungen durchgeführt. Mithilfe standardisierter Tests aus dem Instrumentarium der Hamburger Längsschnittstudie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS)¹ wurden die Lernstände und Lernentwicklungen der Schüler_innen des zweiten und des fünften Schulversuchsjahrgangs in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Orthografie, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften zu drei Zeitpunkten erhoben: zu Beginn der Jahrgangsstufe 7, zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 und am Ende der Jahrgangsstufe 10. Ergänzend wurden mittels Schülerfragebögen unter anderem der soziokulturelle und ethnische Hintergrund der Schüler_innen erfasst.

Zehn Schulen haben an beiden Längsschnitterhebungen (Kohorten) teilgenommen. So ist es möglich, mit vergleichenden Analysen Rückschlüsse auf (mögliche) Wirkungen des gemeinsamen Lernens zu ziehen.

Die von den Schüler_innen erzielten Testergebnisse wurden unter Anwendung des psychometrischen Rasch-Modells skaliert. Das Verfahren ermöglicht einen direkten Vergleich der Testergebnisse beider Schülerkohorten (vgl. Ivanov et al., 2012). Für Mittelwertvergleiche wurden die Effektstärken berechnet. Sie stellen ein skalenunabhängiges Maß dar, das Gruppenvergleiche für alle untersuchten Kompetenzbereiche gleichermaßen ermöglicht. Als „Faustregel“ für die Interpretation von Mittelwertdifferenzen gilt hier, dass

¹ Eine ausführliche Darstellung der Hamburger KESS-Studie findet sich u.a. in Vieluf et al., 2011.

etwa 0,4 Effektstärken dem Lernzuwachs eines Schuljahres in der Sekundarstufe I entsprechen. Für den im Folgenden betrachteten Zwei-Jahres-Zeitraum (Zeitraum zwischen der Lernausgangslagerhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 und der Folgerhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 9) wird demgemäß für alle untersuchten Kompetenzbereiche ein Lernzuwachs von etwa 0,8 Effektstärken erwartet („Erwartungswert“), der als Differenzwert zwischen dem zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 im Durchschnitt erreichten Skalenwert und dem als Lernausgangslage ermittelten Skalenwert berechnet wird. Für 682 Schüler_innen aus der ersten Erhebungswelle (1. Kohorte) und 823 Schüler_innen aus der zweiten Erhebungswelle (2. Kohorte) liegen längsschnittliche Daten vor, die es ermöglichen, die Lernzuwächse in den beiden ersten Jahren der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 7 und 8 im Anschluss an die sechsjährige Grundschule) zu bestimmen und vergleichend gegenüberzustellen.²

4 Lernentwicklungen nach Hintergrundmerkmalen im Vergleich

Die folgenden Gruppenvergleiche beziehen sich auf die Lernzuwächse von (1) Jungen und Mädchen, (2) Schüler_innen, die zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen, und Schüler_innen, die zu Hause neben Deutsch (überwiegend) eine andere Sprache sprechen, sowie (3) Schüler_innen mit einem Buchbestand im Elternhaus von maximal hundert Büchern bzw. mehr als hundert Büchern (als Indikator für die soziokulturelle Lage bzw. kulturelle Teilhabe der Schülerfamilien).

(1) *Geschlecht*: Wie Abb. 1 zeigt, erzielten Jungen und Mädchen in beiden Kohorten annähernd gleich hohe Lernzuwächse in allen untersuchten Kompetenzbereichen. Für beide Geschlechter ergibt sich darüber hinaus der Befund, dass die Lernzuwächse in der 2. Kohorte in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche deutlich höher ausfallen, lediglich im Kompetenzbereich Orthografie liegt der mittlere Lernzuwachs deutlich unter dem der 1. Kohorte.

² Eine ausführliche Darstellung des Untersuchungsdesigns findet sich in Bastian et al., 2016.

1. Kohorte	Lesen	Orthografie	Englisch	Mathe	Nawi
Jungen	0,81	1,11	0,79	0,59	0,57
Mädchen	0,86	1,03	0,81	0,63	0,59
2. Kohorte	Lesen	Orthografie	Englisch	Mathe	Nawi
Jungen	1,02	0,86	1,15	0,91	0,83
Mädchen	1,13	0,91	1,01	0,96	0,85

Abb. 1: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Geschlecht im Kohortenvergleich (Effektstärken)

Die Differenzwerte der mittleren Lernzuwächse von Jungen und Mädchen liegen in der 1. Kohorte alle unter 0,10 Effektstärken und sind als geringfügig anzusehen, in der 2. Kohorte finden sich moderate Geschlechterdifferenzen in den Kompetenzbereichen Leseverständnis (0,11 Effektstärken zugunsten der Mädchen) und Englisch (0,14 Effektstärken zugunsten der Jungen).

(2) *Familiensprache*: Auch der Vergleich der Lernzuwächse nach der Familiensprache (andere Sprache vs. Deutsch) bestätigt den Befund, dass die Schüler_innen der 2. Kohorte in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche deutlich höhere Lernzuwächse verzeichnen als die Schüler_innen der 1. Kohorte (vgl. Abb. 2).

1. Kohorte	Lesen	Orthografie	Englisch	Mathe	Nawi
andere Sprache	0,97	1,11	0,90	0,70	0,58
Deutsch	0,88	1,08	0,79	0,58	0,62
2. Kohorte	Lesen	Orthografie	Englisch	Mathe	Nawi
andere Sprache	1,25	0,96	1,18	1,06	0,93
Deutsch	1,06	0,84	1,03	0,90	0,88

Abb. 2: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Familiensprache im Kohortenvergleich (Effektstärken)

Die Schüler_innen der 2. Kohorte, die zu Hause (überwiegend) eine nicht-deutsche Sprache sprechen, erzielen in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Orthografie, Englisch und Mathematik um 0,12 bis 0,19 Effektstärken höhere Lernzuwächse als die Schüler_innen, die aus-

schließlich Deutsch als Familiensprache angegeben haben, in den Naturwissenschaften sind die Lernzuwächse beider Schülergruppen annähernd gleich. Im Unterschied zur 1. Kohorte lässt sich für die 2. Kohorte ein merklicher kompensatorischer Effekt feststellen – und das bei insgesamt deutlich höherem Lernzuwachs.

(3) *Soziale Herkunft*: Differenziert nach dem von den Schüler_innen geschätzten Buchbestand im Elternhaus als Indikator für die soziokulturelle Lage der Schülerfamilien, bestätigt sich ein weiteres Mal der über vier Kompetenzbereiche hinweg deutlich höhere Lernzuwachs der Schüler_innen aus den Gemeinschaftsschulen der 2. Kohorte (vgl. Abb. 3).

	Lesen	Orthografie	Englisch	Mathe	Nawi
1. Kohorte					
≤ 100 Bücher	0,84	1,05	0,81	0,68	0,60
> 100 Bücher	0,84	1,04	0,87	0,60	0,67
2. Kohorte					
≤ 100 Bücher	1,10	0,88	1,06	0,94	0,86
> 100 Bücher	1,12	0,83	1,07	0,95	0,94

Abb. 3: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Buchbestand im Elternhaus im Kohortenvergleich (Effektstärken)

Dabei erreichen die Schüler_innen beider nach dem häuslichen Buchbestand gebildeten Gruppen in beiden Kohorten nahezu identische Lernzuwächse – die Differenzwerte der mittleren Lernzuwächse liegen in vier Kompetenzbereichen unter 0,10 Effektstärken, lediglich im Kompetenzbereich Orthografie wird dieser Wert knapp überschritten. Das bedeutet, dass in allen fünf Kompetenzbereichen die (hohen) Fördererfolge weitgehend unabhängig von der sozialen Herkunft sind.

Auf der anderen Seite folgt daraus, dass sich die bei Eintritt in die Sekundarstufe I bereits vorhandenen Leistungsunterschiede nicht nennenswert verringert haben. Das betrifft sowohl die Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen am Ende der sechsjährigen Grundschulzeit als auch die Leistungsunterschiede zwischen Schüler_innen aus „(eher) bildungsnahen“ und aus „(eher) bildungsfernen“ Elternhäusern, während sich die Leistungsunterschiede zwischen Schüler_innen deutscher und nichtdeutscher Familiensprache moderat verringert haben.

5 Lernentwicklungen von Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf

Als „Schule für alle“ sind die Berliner Gemeinschaftsschulen von Anbeginn für Schüler_innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in den Bereichen Lernen, Sprache, Hören, Sehen, soziale und emotionale, körperliche und motorische sowie geistige Entwicklung und für Schüler_innen mit autistischem Verhalten geöffnet. Der größte Anteil innerhalb der Schülerschaft entfällt auf Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen. Da ein Großteil dieser Schüler_innen an den Lernstandserhebungen teilgenommen hat (je nach Testdomäne zwischen 46 und 81 Prozent), konnten auch für diese Schülergruppe die zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 erreichten Lernstände und überwiegend sogar die Lernentwicklungen über den betrachteten Zwei-Jahres-Zeitraum ermittelt werden.

Da in beiden Kohorten sowohl Klassen ohne als auch mit Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vertreten waren (im Folgenden als „Regelklassen“ bzw. „I-Klassen“ bezeichnet), ergab sich die Möglichkeit, die Lernentwicklungen der Regelschüler_innen in beiden Klassentypen miteinander zu vergleichen und so – bei allen Beschränkungen eines solchen Vergleichs – Hinweise auf mögliche Effekte in Bezug auf die jeweils erzielten Lernergebnisse zu gewinnen.

Abb. 4 ist zu entnehmen, dass die Regelschüler_innen der 2. Kohorte sowohl in Regelklassen als auch in I-Klassen in den vier Kompetenzbereichen Leseverständnis, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften gleichermaßen höhere mittlere Lernzuwächse als die Schüler_innen der 1. Kohorte verzeichnen, während im Kompetenzbereich Orthografie die Schüler_innen der 2. Kohorte in beiden Klassentypen einen geringeren mittleren Lernzuwachs erzielen.

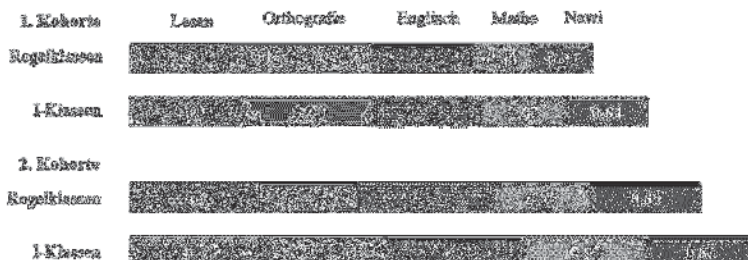


Abb. 4: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Klassentyp im Kohortenvergleich – Regelschülerinnen und Regelschüler (Effektstärken)

Im Vergleich der Klassentypen (Regelklassen vs. I-Klassen) ergeben sich die folgenden Einzelbefunde:

- Für die I-Klassen zeigen sich für die Regelschüler_innen in beiden Kohorten leichte Vorteile im Kompetenzbereich Leseverständnis (die mittleren Lernzuwächse liegen in der 1. Kohorte um 0,11 und in der 2. Kohorte um 0,09 Effektstärken höher).
- In der Orthografie erzielen die Regelschüler_innen der 1. Kohorte in den Regelklassen einen um 0,08 Effektstärken geringfügig höheren mittleren Lernzuwachs, in der 2. Kohorte hingegen verzeichnen die Schüler_innen in den I-Klassen einen um 0,13 Effektstärken moderat höheren mittleren Lernzuwachs.
- In Englisch fallen die Lernfortschritte der Regelschüler_innen beider Kohorten in beiden Klassentypen mit Differenzwerten von 0,04 bzw. 0,02 Effektstärken zugunsten der I-Klassen annähernd gleich groß aus.
- In Mathematik erzielen die Regelschüler_innen in den I-Klassen in beiden Kohorten mit Differenzwerten von 0,19 bzw. 0,20 Effektstärken deutlich höhere mittlere Lernzuwächse.
- Im Kompetenzbereich Naturwissenschaften verzeichnen die Regelschüler_innen der 1. Kohorte in den I-Klassen einen um 0,17 Effektstärken moderat höheren Lernzuwachs, in der 2. Kohorte fallen die Lernfortschritte der Regelschüler_innen beider Klassentypen mit einer Differenz von 0,02 Effektstärken annähernd gleich groß aus.

Es lassen sich folglich hinsichtlich der Lernentwicklungen in den untersuchten Kompetenzbereichen keinerlei Nachteile für Schüler_innen feststellen, die gemeinsam mit Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. Die deutlich höheren Lernfortschritte in Mathematik lassen vermuten, dass die (förderdiagnostische) Expertise der in den Jahrgangsteams mitarbeitenden Sonderpädagog_innen allen Schüler_innen zugutekommt.

Auch für die Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erweist sich das gemeinsame Lernen als förderlich. Diejenigen von ihnen, die einzelne oder alle Tests bearbeitet haben, erzielen in beiden Kohorten sowohl im Leseverständnis als auch in Mathematik mit Effektstärken um 0,7 beachtliche Lernzuwächse, im Kompetenzbereich Orthografie übertrifft der mittlere Lernfortschritt in beiden Kohorten mit Werten um 0,9 Effektstärken sogar den „Erwartungswert“ (etwa 0,8 Effektstärken), mit Werten knapp über 0,6 Effektstärken fallen die Lernzuwächse in den Naturwissenschaften am geringsten aus.

6 Fazit

Die hier berichteten Ergebnisse beider Längsschnitterhebungen enthalten deutliche Hinweise darauf, dass sich das pädagogische und schulorganisatorische Rahmenkonzept des längeren gemeinsamen Lernens mit einer Schwerpunktsetzung auf die schülerbezogene Lern- und Förderplanung als tragfähig erweist. Hervorzuheben ist, dass Schüler_innen mit unterschiedlichen Ausgangslagen und Hintergrundmerkmalen zu vergleichbaren Lernfortschritten kommen, wobei das Gesamtniveau in der zweiten Kohorte in allen betrachteten Schülergruppen deutlich gesteigert werden konnte. Ebenso ist zu betonen, dass die vorgestellten Ergebnisse keinerlei Hinweise auf negative Auswirkungen des „inklusive Lernens“ im Sinne des gemeinsamen Lernens in heterogenen Schülergruppen hinsichtlich der erzielten Lernfortschritte enthalten, vielmehr lassen sie erkennen, dass die sonderpädagogische Expertise der Weiterentwicklung der schülerbezogenen Lern- und Förderplanung dienlich sein kann – Befunde, die für die weitere Schul- und Unterrichtsentwicklung nicht nur der beteiligten Schulen wegweisend sein können.

Literatur

- Amz, S. (2007). Auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule: Über den schwierigen Versuch, die Gestaltung des Lernens in heterogenen Gruppen durch Systemveränderung anzugehen. *Pädagogik*, 59 (12), 14-17.
- Bastian, J., Brümmer, F., Herrmann, J., Ivanov, S., Killus, D., Nikolova, R. & Vieluf, U. (2016). *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule – Abschlussbericht*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Ivanov, S., Nikolova, R. & Vieluf, U. (2012). Lernstandserhebungen. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.), *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin – Bericht 2012* (S. 19-22). Berlin.
- Vieluf, U., Ivanov, S. & Nikolova, R. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe*. Münster: Waxmann.

1. Teil: Unterricht

Ingrid Arndt und Benjamin Haas

Die Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen auf den Ebenen der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung

Auf dem Gebiet der inklusiven Schulentwicklung wird den Themen Teamarbeit und Kooperation eine besondere Bedeutung beigemessen. Die Anforderungen an die Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften werden im Forschungsprojekt „Auf dem Weg zur inklusiven Schule – Die Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen“ thematisiert und mit inklusiven Schulentwicklungsprozessen an der Sekundarstufe I in Beziehung gesetzt. Es soll hierbei der Ist-Stand der Teamarbeit und Kooperation auf der Ebene der Organisation, des Unterrichts und des Personals an der bremischen Sekundarstufe I analysiert werden. Ziel ist es, Indikatoren inklusiver Schulentwicklung zu identifizieren und repräsentative Aussagen über Herausforderungen, Entwicklungs- und Handlungsbedarfe bezüglich der Kooperation und Teamarbeit zu machen.

Im vorliegenden Beitrag wird dieses laufende Forschungsprojekt vorgestellt. Es wird dessen Konzeption mit dem Forschungsstand zur gewählten Themenstellung in Bezug gesetzt. Ferner werden das methodische Vorgehen, die inhaltlichen Themenbereiche der Befragung und der aktuelle Stand des Projekts erörtert.

1 Schulische Inklusion in Bremen

Bereits mit der Verabschiedung eines neuen Schulgesetzes im Jahr 2009 hat sich das Bundesland Bremen auf den Weg begeben, das Bildungssystem im inklusiven Sinne auszubauen. Wenngleich diese Veränderung auf der rechtlichen Ebene zahlreiche positive Effekte (u.a. Senkung der ‚Exklusions-‘ und Erhöhung der ‚Inklusionsquoten‘) begünstigte, gibt es in der schulischen Praxis nach wie vor Handlungsbedarf bezüglich der Umsetzung inklusiver Bildungsangebote. Besonders deutlich wird dies mit Blick auf Schulentwicklungsprozesse an der Sekundarstufe I, an der mit der Änderung des Schulge-

setzes die Schulform der ‚Oberschule‘¹ eingeführt wurde (vgl. Haas & Arndt, 2015).

Vorliegende Befunde, sowohl von Seiten der Schulentwicklungsforschung als auch der Inklusionsforschung, verweisen auf notwendige Voraussetzungen und Veränderungen, die für den Entwicklungsprozess hin zu einer inklusiven Schule relevant sind und die neben der gesellschaftlichen Ebene auf folgenden Ebenen der Schule stattfinden müssen: der Organisation, des Unterrichts und der Personen (vgl. Rolff, 2010; European Agency for Development in Special Needs Education, 2005).

Als ein wesentlicher Aspekt inklusiver Schulentwicklung wird die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams betrachtet. Um diese an der bremschen Sekundarstufe I zu unterstützen, ist es nötig, den Ist-Stand der Teamarbeit und Kooperation auf den genannten Ebenen zu analysieren, um hiervon ausgehend Handlungsempfehlungen für eine inklusive Schulentwicklung zu formulieren.

Im Rahmen des Forschungsprojekts *„Auf dem Weg zur inklusiven Schule – Die Bedeutung von Kooperation und Teamarbeit für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen“*, das im Folgenden vorgestellt wird, werden Teamarbeit und Kooperation in der Schule in Bezug auf die oben genannten Ebenen betrachtet. Hierzu werden zunächst die Frage- und Zielstellung des Projekts vorgestellt und zentrale Begriffe definiert. Anschließend werden der Forschungsstand zur inklusiven Schulentwicklung mit Bezug auf die drei Ebenen der Schulentwicklung, das methodische Vorgehen sowie die inhaltlichen Themenbereiche der Interviewleitfäden erläutert. Ferner werden der aktuelle Stand des Projekts und nächste Arbeitsschritte erörtert.

2 Hintergrund, Fragestellung und Zielsetzung des Forschungsprojekts

Das auf anderthalb Jahre angelegte Forschungsprojekt ist im Kontext des Weiterbildenden Masterstudiengangs Inklusive Pädagogik an der Universität Bremen entstanden und wird seit März 2016 durch die Max-Traeger-Stiftung gefördert. Der Studiengang qualifiziert Lehrkräfte an Bremer Oberschulen mittels eines zweijährigen, berufsbegleitenden Studiums für das Lehramt Sonderschule/Inklusive Pädagogik gemäß KMK-Lehramtstyp 6 (vgl. Seitz & Haas, 2015). Das Interesse der Studierenden, die Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften einer genaueren Analyse zu unterziehen, mündete in der Initiierung des Forschungsprojekts. Die

¹ Eine Schulform mit Abituroption, an der durch die bis 2017 anvisierte Schließung aller Förderzentren vermehrt inklusiv beschult werden wird.

Datenerhebung wurde im Sommersemester 2015 und Wintersemester 2015/2016 von Masterstudierenden des Weiterbildenden Masterstudiengangs durchgeführt. Die gleichzeitige Berufstätigkeit der Studierenden an Bremer Oberschulen ermöglichte einen unmittelbaren Zugang zum Forschungsfeld.

Im Forschungsprojekt wird folgenden übergeordneten Fragen nachgegangen:

- Welche strukturellen und individuellen Voraussetzungen sind bezüglich Kooperation und Teamarbeit an bremischen Oberschulen gegeben und welche konkreten Herausforderungen bestehen aktuell mit Blick auf eine inklusive Schulentwicklung?
- Welchen Entwicklungs- und Unterstützungsbedarf beschreiben die an dem Prozess Beteiligten (Lehrkräfte, Schul- und ZuP²-Leitungen) auf den Ebenen der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung, um eine inklusive Schulentwicklung durch kooperative Prozesse zu begünstigen?

Ziel ist es, Herausforderungen, Entwicklungs- und Handlungsbedarfe in Bezug auf inklusive Schulentwicklung und kooperative Prozesse zu analysieren. Hervorzuheben ist hierbei, dass sich die Analyse nicht nur auf die Ebene der Unterrichtsentwicklung beschränkt, sondern auch die Ebenen der Organisations- und Personalentwicklung einbezieht. Durch die differenzierte Betrachtung dieser drei Ebenen (vgl. Rolff, 2010) sollen wechselseitig wirkende Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Entwicklungen herausgestellt werden. Außerdem wird mit Blick auf eine inklusive Professionalisierung der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen Lehrkräfte für die aktive Ausgestaltung dieses Entwicklungsprozesses benötigen und welche veränderten Anforderungen an die pädagogische Professionalität darin enthalten sind (vgl. Heinrich et al., 2013).

3 Teamarbeit und Kooperation auf Ebene der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung

Teamarbeit wird verstanden als multiprofessionelle Zusammenarbeit mehrerer Lehrpersonen und weiterer Mitarbeiter_innen über einen längeren Zeitraum mit einem gemeinsamen Ziel, welche durch eine geteilte Verantwortung gekennzeichnet ist (vgl. Gräsel et al., 2006, 211; Lütje-Klose & Urban, 2014, 119; Philipp, 2014, 11f; Ratzki, 2012, 213f). Der Begriff der Kooperation ist dahingehend abzugrenzen, dass darunter die Zusammenarbeit mit außerschul-

² Zentren für unterstützende Pädagogik werden i.d.R. von Sonderpädagog_innen geleitet und dienen der Unterstützung der inklusiven Beschulung an allgemeinbildenden Schulen (vgl. BremSchulG § 22). Neben der Diagnose von sonderpädagogischen Förderbedarfen, der Planung und Durchführung der Förderung sowie der Beratung gehört die Weiterbildung des pädagogischen Personals zu den Aufgaben der ZuPs (vgl. EVUP § 3).

lischen Partner_innen im Sinne eines bewussten und planvollen Prozesses verstanden wird, der von individuellen, interpersonellen und strukturellen Komponenten abhängig ist (vgl. Spieß, 2004, 339).

Der Prozess der pädagogischen Organisationsentwicklung setzt eine gemeinsame Prozessplanung voraus und stellt die Basis einer sich selbst entwickelnden Schule dar (vgl. Rolff, 2012, 17f). Für eine inklusive Schule ergeben sich daraus insbesondere die Entwicklung von Schul-Umwelt-Beziehungen, von Visionen und Prozessen des Team-Lernens als zentrale Entwicklungsbereiche (vgl. Werning, 2012, 52).

Die Ebene der Unterrichtsentwicklung umfasst die Gesamtheit der systematischen Anstrengungen, um die Unterrichtspraxis und das Lernen zu optimieren (vgl. Rolff, 2012, 20). Dies impliziert insbesondere die Frage, inwiefern Heterogenität als didaktische Herausforderung betrachtet wird (vgl. Werning, 2012, 52) und welche Kompetenzen Lehrkräfte dafür erwerben müssen.

Die Personalentwicklung beinhaltet ebenfalls Fragen nach individuellen Kompetenzen der Lehrkräfte, welche mit Blick auf die Personalfortbildung, -führung und -förderung sowie die Persönlichkeitsentwicklung zu konkretisieren sind (vgl. Rolff, 2012, 24).

4 Forschungsstand

Die empirische Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung hat die Teamarbeit von Lehrkräften als wichtigen Faktor ausgewiesen. Im Rahmen der inklusiven Beschulung ist die Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften als ein zentraler Aspekt zu betrachten, zu dem bisher jedoch keine ausreichenden empirischen Befunde vorliegen (vgl. Schwager, 2011, 92).

Eine Ausnahme stellt hier die von Arndt und Werning (2013, 12ff) mittels Gruppendiskussionen, Beobachtungen und Interviews an einer integrierten Gesamtschule durchgeführte Studie dar, welche zeigt, dass Teamarbeit institutionell, interpersonell und individuell beeinflusst ist. Dies deckt sich mit der Einschätzung, dass im Kontext inklusiver Schulentwicklung die Faktoren der Schulkultur, Leitung und Mitbestimmung, Strukturen und Praktiken sowie der Unterstützung durch Bildungspolitik und -verwaltung bedeutsam sind (vgl. Dyson et al., 2002, 2004; zit. nach Werning, 2014, 609). Im Vergleich zu internationalen Forschungsbefunden liegen hierzulande jedoch kaum Befunde zu inklusiven Schulentwicklungsprozessen im Allgemeinen vor. Stattdessen sind diese meist auf die Ebene der Unterrichtsentwicklung beschränkt (vgl. ebd., 609f).

Die auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung vorliegenden Forschungsergebnisse zeigen, dass weiterhin Unklarheiten über die Aufgaben- und Rollenverteilung der kooperierenden Lehrkräfte bestehen (vgl. Arndt & Werning, 2013, 33). Gleichzeitig wird in diesem Zusammenhang auf die Abhängigkeit von strukturellen Rahmenbedingungen verwiesen und Teamarbeit im Unterricht scheint abhängig von der Zusammenarbeit außerhalb des Unterrichts (vgl. ebd., 34).

Deutlich wird damit, dass die Unterrichtsentwicklung nur schwer losgelöst von den Ebenen der Organisations- und Personalentwicklung zu betrachten ist. Mit Blick auf die Organisationsentwicklung wird der Entwicklung einer Schulkultur und entsprechenden Schulprogrammen sowie dem Einsatz von Steuergruppen eine besondere Bedeutung beigemessen. Außerdem relevant erscheint das Zusammenspiel motivationaler Voraussetzungen im Sinne von Visionen und Leitbildern, prozessualen Bedingungen und der Organisationskultur. Eine förderliche schulische Organisationskultur zeichnet sich durch Elemente der Führung und des Managements, der Kooperation und Teambildung sowie der schulweiten Aktivierung und Partizipation aus und wird gerahmt durch Elemente der Prozesssteuerung sowie externe Unterstützungssysteme (vgl. Holtappels, 2013, 37ff).

Im Fokus der Personalentwicklung stehen schließlich Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen der Lehrkräfte. In ihrem Überblick über empirische Befunde zur Personalentwicklung als Aufgabe von Schulleitungen stellen Appius et al. (2012, 124f) fest, dass Personalentwicklung an den Schulen meist nicht systematisch betrieben wird. Zusätzlich wirken sich strukturelle Bedingungen, fehlende Verantwortlichkeiten und zeitliche Ressourcen negativ aus. Durch ihre Fragebogenuntersuchung mit 785 Schulleiterinnen und Schulleitern der Primar- und Sekundarstufe I konnten die Autorinnen zeigen, dass schulinterne Fortbildungen, kollegiale Hospitationen, Zielvereinbarungs- und beratende Mitarbeitergespräche unregelmäßig stattfanden. Nur bei Bedarf wurden Verfahren wie Mentoring, Coaching, Supervision oder Laufbahnplanung durchgeführt (vgl. ebd. 130f).

Mit Blick auf individuelle Kompetenzen der Lehrkräfte, welche bezüglich Personalfortbildung, -führung und -förderung sowie der Persönlichkeitsentwicklung zu konkretisieren sind, bieten Forschungsergebnisse der European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012, 32) differenzierte Einschätzungen. Identifiziert wurden sich wechselseitig bedingende Kompetenzbereiche: die Einstellungen und Überzeugungen, das Wissen, die Kenntnisse und das Verständnis sowie die Fertigkeiten und Fähigkeiten. Als Grundlage für die Arbeit aller Lehrkräfte in der inklusiven Bildung wurden die folgenden vier für Unterricht und Lernen zentralen Werte ermittelt: Wert-

schätzung der Diversität der Lernenden, Unterstützung aller Lernenden, Teamarbeit sowie kontinuierliche persönliche berufliche Weiterentwicklung (vgl. ebd., 13).

5 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der hier beschriebenen qualitativen Studie wurden insgesamt 45 Leitfadeninterviews auf den genannten Ebenen erhoben. Es wurden Regel-schullehrkräfte, sonderpädagogische Lehrkräfte sowie ZuP- und Schulleitungen befragt.

Folgende Fragenkomplexe liegen den Leitfäden auf der jeweiligen Ebene zu Grunde:

Organisationsentwicklung	Unterrichtsentwicklung	Personalentwicklung
Allgemeine Informationen zum Rahmen und Einschätzung der allgemeinen Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation		
Planung zur Entwicklung der inklusiven Schule unter Berücksichtigung der Teamarbeit und Kooperation des pädagogischen Personals auf Schulebene	Personelle und interpersonelle Gelingensbedingungen für Teamarbeit und Kooperation im Unterricht (Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen)	„Schule als Einheit“ (Mitbestimmungsrecht, Partizipationsmöglichkeiten, Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls)
Einführung einzelner Aspekte in Richtung „Inklusive Schulentwicklung“ (Fokus Teamarbeit und Kooperation)	Strukturelle und inhaltliche Gelingensbedingungen von Teamarbeit und Kooperation im Unterricht	Kompetenzen (Voraussetzungen für Teamarbeit und Kooperation)
„Inklusion ist Führungssache“ (Wie wird geführt?)	Teamarbeit und Kooperation außerhalb des Unterrichts	Personalentwicklung (Personalfortbildung, -führung und -förderung, Persönlichkeitsentwicklung)
Schulprogramm, Leitbild, Schulcurriculum	Teamarbeit und Kooperation im Unterricht	
Institutionalisierte Strukturen, die Teamarbeit und Kooperation fördern und konkreter Handlungsbedarf	Teambildungsprozess (Zusammenstellung von Teams und deren Arbeitsweise)	
Evaluation/externe Beratung		
„Schule als Einheit“ (unterstützt durch OE)		

Das Erhebungsdesign ermöglicht eine Analyse der Entwicklungs- und Handlungsbedarfe auf der jeweiligen Ebene. Die Inhalte der Fragekomplexe basieren auf einer Analyse von Fachliteratur, themenrelevanten Dokumenten und aktuellen Forschungsergebnissen (siehe Abschnitt 4). Für die Erhebung der Daten wurden drei verschiedene Interviewleitfäden bezogen auf die jeweilige Ebene genutzt. Im Anschluss an Rolff (2012), der die Verwobenheit der Ebenen thematisiert, wurde bei der Konzeption der Leitfäden darauf geachtet, die Wechselbeziehungen zwischen den Ebenen aufzugreifen.

Als Erhebungsmethode wurde die Form des Leitfadeninterviews gewählt, weil es eine strukturierte Befragung ermöglicht und gleichzeitig eine Offenheit gegenüber eigenen Beiträgen der Befragten bietet (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, 439).

Das Auswertungsverfahren folgt der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Anhand der inhaltlichen Strukturierung werden die Inhalte zu den oben genannten Themenkomplexen aus den Interviews herausgefiltert und pro Kategorie zusammengefasst (vgl. Mayring, 2015).

Abschließend werden die Ergebnisse der Erhebung in Bezug auf die oben genannten Fragestellungen analysiert und diskutiert.

6 Forschungsstand des Projekts und Ausblick

Die Erhebung der Interviews ist weitestgehend abgeschlossen (Stand 07/2016). Bisher wurden insgesamt 15 Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften und 25 mit Regelschullehrkräften erhoben.

Einige Interviews (Ebene Unterrichtsentwicklung) wurden bereits transkribiert und einer ersten Analyse unterzogen. Hierbei wurde u.a. als eine markante Auffälligkeit festgestellt, dass, insbesondere in Bezug auf die Arbeitsaufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte, Unterschiede in den Schulen bestehen. Dies spiegelt sich in dem von den Interviewpartner_innen beschriebenen Rollenverständnis wider. Deutlich wird, dass Regelschullehrkräfte die Rolle von Sonderpädagog_innen anders beschreiben, als diese ihr Rollenverständnis definieren. Ursachen hierfür gilt es im weiteren Verlauf des Forschungsprojekts zu ergründen.

Ziel der weiteren Auswertung wird es sein, den Ist-Stand auf der jeweiligen Ebene zusammenzufassen und Zusammenhänge zwischen den Ebenen zu analysieren. Ausgehend von den Erkenntnissen können Empfehlungen für die inhaltliche Ausgestaltung der Lehrer_innenbildung formuliert werden. Weiter bieten die Ergebnisse Ansatzpunkte für die bremische Bildungspolitik, für die Planung von Fortbildungsangeboten, für Oberschulen und für andere Ak-

teur_innen, die die Weiterentwicklung eines inklusiven Schulsystems in Bremen vorantreiben möchten.

Literatur

- Appius, S., Steger Vogt, E., Kansteiner-Schänzlin, K. & Bach-Blattner, T. (2012). Personalentwicklung an Schulen. *Empirische Sonderpädagogik* 26 (1), 123-141.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In A.-K. Arndt & R. Werning. (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2013): Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik, 22. Mai 2013 (EVUP). Zugriff am 14.06.2016. Verfügbar unter https://ssl.bremen.de/senatskanzlei/sixcms/media.php/13/2013_06_17_GBI_Nr_0040_1.+VO+unterst+P%E4dagogik_Gesetzblatt_signed.pdf.
- Die Senatorin für Kinder und Bildung (2016). Bremisches Schulgesetz (BremSchulG) Zugriff am 12.10.2016. Verfügbar unter <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schulgesetze.pdf>.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Integrative und Inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich*. Brüssel/Odense.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Brüssel/Odense.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl.) (S. 437-455). Weinheim & München: Juventa.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205-219.
- Haas, B. & Arndt, I. (2015). Zum aktuellen Stand der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Bremen. *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion*, (4), 255-260.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-134). Münster u.a.: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2013). Schulentwicklung und Lehrkooperation. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven* (S. 35-61). Münster u.a.: Waxmann.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83 (2), 111-122. Zugriff am 01.06.2016. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Philipp, E. (2014). *Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ratzki, A. (2012). Teamarbeit – gemeinsam erfolgreich. In B. Neißer, E. Glattfeld, H. Lotz & A. Ratzki (Hrsg.), *Gemeinsam erfolgreich! Kooperation und Teamarbeit an Schulen* (S. 211-227). Köln: Carl Link.

- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, C. Schelle & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 12-39). Weinheim: Beltz.
- Schwager, M. (2011). Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (3), 92-98.
- Seitz, S. & Haas, B. (2015). Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die Inklusive Schule. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 1, 9-20.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In N. Birbaumer, C. F. Graumann & H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193-247). Göttingen: Hogrefe.
- Werning, R. (2012). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die Inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 49-61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (17), 601-623.

Anna Külker, Marlena Dorniak, Sabine Geist, Harry Kullmann, Natascha Lutter, Birgit Lütje-Klose und Christof Siepmann

Schulisches Wohlbefinden als Qualitätsmerkmal inklusiver Schulen – Unterrichtsentwicklung im Rahmen eines Lehrer-Forscher-Projekts an der Laborschule Bielefeld

Schulisches Wohlbefinden ist eine Grundbedingung gelingender Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen und ein wesentlicher Qualitätsindikator für schulische Inklusion (vgl. Hascher, 2004; Kullmann et al., 2015). Der Beitrag präsentiert Ergebnisse des qualitativen Teils einer Mixed-Methods-Studie zu Gelingensbedingungen eines Wohlbefindens und Partizipation unterstützenden Unterrichts und Schullebens aus Sicht von Schüler_innen. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt ‚WILS – Wohlbefinden und Inklusion in der Laborschule‘ steht an der Laborschule Bielefeld in der Tradition des Lehrer-Forscher-Modells. Am Beispiel der sogenannten Versammlung als unterrichtliches Gestaltungselement demokratischer Bildung soll in diesem Beitrag das für die (inklusive) Schulentwicklung bedeutsame Potenzial der Praxis- und Handlungsforschung im Lehrer-Forscher-Team sowie die Komplexität von Unterrichts- und Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule illustriert und diskutiert werden.

1 Einleitung

Die Laborschule Bielefeld verfügt als Versuchsschule des Landes NRW über jahrzehntelange Erfahrung in der gemeinsamen Unterrichtung von sehr unterschiedlichen Schüler_innen, die in allen Lerngruppen umgesetzt wird (Thurn & Tillmann, 2011). Vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsbegriffs, der unterschiedliche Differenzlinien einbezieht, bietet sie daher einen idealen Rahmen für die Untersuchung des schulischen Wohlbefindens in inklusiven Lerngruppen (Kullmann et al., 2015) sowie förderlicher und hemmender Bedingungen für Unterricht und Schulleben.

Ausgehend von der Vorstellung, dass soziale Integration und soziale Unterstützung ganz wesentlich zu schulischem Wohlbefinden beitragen und dass schulisches Wohlbefinden selbst ein wesentlicher Indikator für gelingende Inklusion ist, widmet sich das Forschungsprojekt der Frage, ob Kinder und Jugendliche entlang ausgewählter Disparitätslinien, v.a. jene mit sonderpädagogischem Förderbedarf¹ („Portrait“), sich an der Laborschule als sozial integriert wahrnehmen, die Schule gerne besuchen und sich in ihr wohlfühlen. Die Forschungsergebnisse werden kontinuierlich mit den Lehrkräften und den am Längsschnitt teilnehmenden Schüler_innen diskutiert, um daran anschließend ggf. Veränderungen im Schulentwicklungsprozess anzustoßen.

2 Schul- und Praxisforschung im Lehrer-Forscher-Team

Die Laborschule Bielefeld erfüllt auf der Basis einer gleichberechtigten Kooperation mit der *Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule* ihren Forschungs- und Entwicklungsauftrag für das Land Nordrhein-Westfalen. In Lehrer-Forscher-Teams werden konkrete schulische Praxisprobleme und Entwicklungsnotwendigkeiten identifiziert und in Forschungs- und Entwicklungsprojekte (FEP) überführt, die nach positiver Begutachtung durch den Wissenschaftlichen Beirat mit Forschungsstunden für die Lehrkräfte ausgestattet werden (vgl. Tillmann, 2011, 102). Dabei arbeitet die Laborschule nach dem von Hentig (1971 und 2004) etablierten und durch Tillmann weiterentwickelten Forschungsansatz des Lehrer-Forscher-Modells (vgl. Tillmann, 2011, 96). Dies bedeutet, dass die Forschungsfragen aus der Praxis der Lehrer_innen entstehen. Sie und Wissenschaftler_innen der Universität sind daher gleichberechtigte Akteure im Forschungsprozess. Es bedeutet aber auch, dass sich die Erkenntnisperspektive zunächst primär auf die Verbesserung der eigenen schulischen Praxis und Schulentwicklung ausrichtet; die

¹ Die Laborschule führt seit jeher keine klassischen Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs durch, um fixe Kategorisierungen und damit verbundene Stigmatisierungsrisiken zu vermeiden. Gleichwohl werden die Lernvoraussetzungen aller Schüler_innen in einem kontinuierlichen Prozess über die gesamte Schullaufbahn hinweg systematisch erfasst, beschrieben, in Lernentwicklungsberichten und Eltern-Schüler_innen-Beratungsgesprächen rückgemeldet und münden in individuelle Lernvereinbarungen. Im Fall von ganz besonderen Unterstützungsbedarfen, für die zusätzliche Förderressourcen erforderlich sind, werden darüber hinaus individuelle Förderpläne geschrieben und anonymisierte Portraits zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs angefertigt, um den personellen Bedarf an sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften den Schulbehörden gegenüber zu begründen, den schulischen Werdegang dieser Schüler_innen zu dokumentieren und sie bestmöglich zu fördern (vgl. Begalke et al., 2011). Im Durchschnitt werden für ca. 10% aller Schüler_innen der Laborschule solche Portraits geschrieben, die dann teilweise im Laufe der Schulzeit wieder auslaufen.

Ergebnisse müssen aber zugleich eine Verallgemeinerungsperspektive besitzen. Daher werden sie veröffentlicht und damit der wissenschaftlichen Community zur Verfügung gestellt. Die Laborschule versucht so, im überregionalen Diskurs um Schulentwicklung mitzuwirken. Das multidisziplinäre Forschungsteam (Allgemeine Schul- und Sonderpädagog_innen, Lehrkräfte der Schule, studentische Hilfskräfte, wissenschaftliche Mitarbeiter_innen und Hochschullehrende) um das WILS-Projekt besteht im Sinne dieses Ansatzes aus Lehrer-Forscher_innen, Wissenschaftler_innen und Studierenden.

Im Folgenden soll an ausgewählten Ergebnissen des Forschungsprojektes WILS dargestellt werden, wie die Forschungsergebnisse in den schulinternen Unterrichts- und Schulentwicklungsprozess Eingang finden und welche Perspektiven sich für die Schulentwicklung anderer Schulen ableiten lassen.

3 Ausgewählte Ergebnisse des WILS-Projektes

Wie nehmen Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ihren Schulalltag wahr und inwieweit erleben sie die im Schulkonzept grundgelegten inklusiven Strukturen, Kulturen und Praktiken (Booth & Ainscow, 2011) als unterstützend? Dies sind die Kernfragen des Forschungsprojektes insgesamt. Die hier vorgestellten ausgewählten Ergebnisse beziehen sich auf den qualitativen Teil der Gesamtstudie. In leitfadenstrukturierten Interviews berichteten Schüler_innen der Jahrgänge 8 bis 10, die im Laufe ihrer Schulbiografie ein Portrait hatten oder zum Interviewzeitpunkt noch haben, über ihre Erfahrungen mit den schulischen Bedingungen und Angeboten, über ihr schulisches Wohlbefinden und über ihre Partizipationserfahrungen.

Die Interviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Als theoretisches Rahmenkonzept für die Dateninterpretation dient das Modell integrativer Prozesse von Reiser et al. (1986), in dem individuelle, interaktionelle, institutionelle und gesellschaftliche Ebenen unterschieden werden (vgl. Geist et al., 2016 i.V.). Fallbezogen werden Gelingensbedingungen eines wohlbefindensförderlichen und Partizipation unterstützenden Unterrichts und Schullebens aus Schüler_innensicht rekonstruiert. Die bisherigen Ergebnisse der Auswertung der Interviews lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Die Schüler_innen fühlen sich in der Schule wohl.
2. Der Schule gelingt es, ein Klima der Anerkennung und Akzeptanz für alle Schüler_innen zu schaffen und ihnen Partizipation und Kompetenzerfahrungen zu ermöglichen.
3. Die befragten Schüler_innen mit Portrait nehmen sich als vollwertige Mitglieder der Gruppe wahr.

4. Zu dem hohen Maß an Wohlbefinden und Kompetenzerfahrungen tragen schulische Strukturen und institutionalisierte Angebote ganz wesentlich bei (Jahrgangsmischung, Kurse, keine äußere Leistungs differenzierung, Klassenfahrten, Praktika, unterstützende Lernangebote u.v.m.).

Dennoch erleben die befragten Schüler_innen spezifische Elemente des schulischen Lebens und Lernens als problematisch, und zwar auf drei der vier Ebenen der Bezugstheorie (vgl. Geist et al., 2016 i.V.). Besonders eindrücklich für die Forscher_innengruppe ist, dass die Schüler_innen im Kontext ihrer schulbiografischen Erörterungen mehrfach die Situation der Versammlung (auf institutioneller und interaktioneller Ebene) als potentiell problematisch angesprochen haben, die schulkonzeptionell besondere Relevanz – insbesondere für die Herstellung sozialer Partizipation – hat.

4 Die „Versammlung“ – ein institutionell verankertes Strukturelement

Die Versammlung stellt ein Kernelement der Laborschuldidaktik dar, denn sie ist in einem insgesamt sehr stark durch Individualisierung und Projektorientierung geprägten Unterricht die Form der Zusammenkunft einer Lerngruppe, die in kreisförmiger Sitzordnung gemeinsam durchgeführt wird und Kommunikationsgelegenheiten vielfältiger Art für alle bietet. Jede Gruppe hat einen eigenen Versammlungsbereich. Der Unterricht beginnt in der Regel mit einer Versammlung und wird auch mit einer solchen beendet. Als Gestaltungselement demokratischer Bildung wird sie zudem zwischendurch einberufen, um sowohl organisatorische oder inhaltliche als auch zwischenmenschliche Aspekte zu thematisieren oder Gruppenprozesse zu klären (vgl. Devantié, i.V.). In den Versammlungen werden die Schüler_innen in die unterrichtliche Planung einbezogen; Strategien, Arbeitsverfahren, sinnvolle Methoden, Lernziele und Bewertungsgrundlagen werden gemeinsam erarbeitet. Die Versammlung ist darüber hinaus das zentrale Forum, in dem einführende Lehrsituationen hergestellt werden und gemeinsames Lernen stattfindet. Sie ist aber auch der Ort, an dem die Arbeitsergebnisse des individuell angelegten und projektorientierten Unterrichts der Lerngruppe präsentiert werden (vgl. Thurn, 2005, 183f).

Das, was als wichtiges demokratisch-partizipatives Element gedacht ist, scheint sich jedoch aus Schüler_innensicht teilweise als problematisch darzustellen, was die folgenden Interviewzitate eindrücklich verdeutlichen. Insbesondere beziehen sich die kritischen Aussagen der Lernenden auf die Versammlung als einführende Lehrsituation, als Ort gemeinsamer Lernzeiten

und auch als Ort, an dem individuelle Arbeitsergebnisse vor der Gruppe präsentiert werden.

Bernd stellt in der Interviewpassage heraus, dass er aufgrund der Versammlungen unter Zeitdruck gerät.

„Ja, man lernt auch in der Versammlung, aber ich meine, wenn man dann noch andere Aufgaben bekommt [...]. Das ist dann schwierig, wenn man nicht viel Zeit hat, das dann alles zu machen und in der nächsten Unterrichtsstunde dann da wieder weiter dran zu arbeiten, weil man da wieder eine Versammlung hat“ (Bernd, 10. Jahrgang, Z. 560-565).

Aus Schüler_innensicht nimmt die Versammlung offenbar teilweise zu viel Zeit in Anspruch. Durch die Ritualisierung als Stundenanfang kann sie so, laut Bernd, eine stundenübergreifende, effektive Arbeit behindern. Dabei scheinen die Schüler_innen die Versammlung zwar auch als Lernzeit anzusehen, bewerten sie aber als weniger produktive und somit weniger bedeutsame Arbeitszeit hinsichtlich ihres individuellen Aufgabenpensums. Die Passung zwischen Anforderungen an das Lernpensum und den individuell dafür nutzbaren Zeitfenstern, die maßgeblich durch Dauer, zeitliche Position und Anzahl der Versammlungen geformt wird, scheint hier nicht immer optimal zu gelingen und daher gerade Schüler_innen mit langsamerem Arbeitstempo unter Druck zu setzen.

Während sich Bernds Aussagen auf die Dauer der Versammlung beziehen, äußert sich *Mia* über ihre Schwierigkeiten, sich mündlich in der Versammlung einzubringen.

„Also manchmal bin ich schon am Zögern, weil ich denke, das muss ich doch irgendwie verstehen, weil es ist doch gar nicht so schwer [...] aber ich hab da, sag ich mal, schon so eine kleine Hemmschwelle“ (Mia, 8. Jahrgang, Z. 668-669).

Mia nimmt, so legt diese Aussage nahe, wahr, dass ihr das Lernen der Inhalte nicht so leichtfällt wie vielen ihrer Mitschüler_innen. Sie scheint enttäuscht und ein wenig ratlos, weil sie den Lernstoff, der für alle in der Versammlung angeboten wird, nicht versteht, obwohl „es doch gar nicht so schwer“ ist. Diese Schwierigkeiten in der Versammlung zu thematisieren, fällt ihr ebenso schwer wie sich inhaltlich in die Arbeitsphasen in der Versammlung einzubringen, eben weil sie die Inhalte nicht verstanden hat. Sie spricht von einer „Hemmschwelle“, die es ihr schwer macht, sich in die Versammlung einzubringen. Dies deutet darauf hin, dass insgesamt die Passung zwischen den Lernangeboten in der Versammlung und den Möglichkeiten, die den Schüler_innen zur Verfügung stehen, nicht immer stimmig ist.

Detlef geht in seinem Interview auf eine weitere zentrale Funktion der Versammlung, die Präsentation von Gelerntem, ein.

„Da [in der Versammlung] hätte ich ja auch Vorträge halten müssen, aber (-) ich weiß nicht, da habe ich mich nicht so richtig getraut so vor der Klasse. Da ist mal immer die Angst dabei, wenn man jetzt zum Beispiel was falsch macht, dass man ausgelacht wird oder so. Da ist die Angst“ (*Detlef*, 10. Jahrgang, Z. 213-216).

Detlef erlebt offensichtlich die Präsentation von Inhalten vor der gesamten Lerngruppe als eine herausfordernde, ja sogar beängstigende Situation. Er nimmt sich in dieser Situation deutlich als jemand wahr, der Schwierigkeiten mit dem Lernen hat und der sich nicht sicher sein kann, dass seine Ergebnisse richtig sind. Für ihn entsteht das Gefühl, beschämt oder blamiert werden zu können.

Diese beispielhaften Zitate zeigen, dass sich die Kritik vor allem auf *drei* Problembereiche bei der Gestaltung der Versammlung bezieht:

1. In der Versammlung befinden sich die Schüler_innen in einer Situation, in der sie sich deutlich im sozialen Vergleich erleben, ihre Leistungsgrenzen wahrnehmen und sich in ihrem „Anderssein“ mit ihren Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten teilweise exponiert fühlen.
2. Die Dauer und auch die Häufigkeit der Versammlungen empfinden die interviewten Schüler_innen zum Teil als unangemessen.
3. Die in der Versammlung erfolgende inhaltliche Arbeit mit der Gesamtgruppe ist in der Wahrnehmung der Schüler_innen nicht immer hinreichend an ihre Bedürfnisse und Möglichkeiten angepasst.

5 Schulinterne Fortbildungen als Element der Unterrichts- und Schulentwicklung

Neben der Rückkopplung (und kommunikativen Validierung) der FEP-Ergebnisse mit der Schülerschaft, die die WILS-Projektgruppe in Form einer Präsentation mit anschließendem Austausch mit zwei Jahrgängen durchgeführt hat, war und ist eine regelmäßige Rückmeldung in das Kollegium bedeutsam. Wie oben bereits formuliert, zielt die Praxisforschung auch darauf, Verbesserungen in der eigenen schulischen Praxis zu erzeugen. Organisiert als schulinterne Fortbildung und gestaltet als kollegialer, gemeinsamer Arbeitsprozess hat die Projektgruppe, die an dieser Stelle Mitverantwortung für potentielle Weiterentwicklungs- und Umstrukturierungsprozesse in der Schulpraxis trägt (*Tillmann*, 2011, 105), dem Kollegium die zentralen Ergebnisse präsentiert. Vorrangig ging es zunächst darum, ein Bewusstsein für die

Problemlage zu schaffen, gemeinsam über Ursachen und Veränderungsmöglichkeiten nachzudenken.

Die Fortbildung folgte insgesamt dem folgenden Ablauf:

1. Phase – Präsentation:

Forschungsergebnisse werden präsentiert und diskutiert.

2. Phase – Arbeitsphase (mit Arbeitsauftrag):

- a. Gleicht die Ergebnisse mit euren individuellen Erfahrungen ab.
- b. Konstruiert ein Fallbeispiel, an dem ihr konkrete Maßnahmen/alternative Verfahrensweisen für die Gestaltung der Versammlung herausarbeitet, und haltet sie fest.
- c. Diskutiert eure Ergebnisse mit einer anderen Arbeitsgruppe.
- d. Formuliert, was euch bisher am Arbeitsprozess und -ergebnis besonders wichtig war.

3. Phase – Ergebniszusammenführung:

Ergebnisse werden in Form einer Posterpräsentation ausgestellt und können noch einmal diskutiert werden.

4. Phase – Reflexion und Planung für die Weiterarbeit im Kollegium:

Erste Vereinbarungen werden getroffen, erprobt und erneut reflektiert. Zentrale Diskussionsergebnisse finden Eingang in die Ergebnisse des WILS-Projekts.

Ausgewählte Diskussionspunkte der Arbeitsgruppen zur Versammlung:

- Die *Ritualisierung* der Versammlung als Strukturelement ist grundsätzlich gut.
- Den Schüler_innen sollten die unterschiedlichen Funktionen der Versammlung noch *transparenter* gemacht werden.
- Die Schüler_innen sollten *noch aktiver* in die Gestaltung der Versammlung eingebunden werden, nicht nur in Situationen des Klassenrats oder bei der Präsentation von Lernergebnissen. In Arbeitsgruppen sollen dafür Möglichkeiten entwickelt und diskutiert werden.
- *Individuelle Lernwege* sollten besser in Einzelgesprächen außerhalb der Versammlung geklärt werden.
- Versammlungen müssen *nicht immer verpflichtend* sein; Schüler_innen sollten ggf. entsprechend ihrer Einschätzung darüber entscheiden können, ob und wie lange sie an der Versammlung teilnehmen möchten.
- Es ist eine Selbstdisziplinierung der Lehrkräfte hinsichtlich der *Versammlungsdauer* in allen Jahrgangsstufen (0 bis 10) notwendig. Den Einsatz von „Zeitwächtern“ erproben.

- Um bedarfsorientiert arbeiten zu können, sollte die Versammlung zu Beginn der Unterrichtsstunde so flexibel gehandhabt werden, dass auch *alternative Arbeitsformen* möglich sind (z.B. offene Anfänge für Lernzeiten).
- Die Arbeit mit *Arbeitsplänen* entlastet die Versammlungsdauer. Damit sollen auch in den Jahrgängen 8 bis 10 Erfahrungen gesammelt werden.
- Da die Versammlungen zu *sprachlastig* erscheinen, sollte der *Methoden- und Medieneinsatz* abwechslungsreicher gestaltet und gezielter geplant werden. Dabei sind die begrenzten Möglichkeiten angesichts der medialen Ausstattung der Unterrichtsflächen zu berücksichtigen.
- Alle Kolleg_innen sollten sich der Bedeutung der *Visualisierung* bei Lern- und Arbeitsprozessen bewusster werden und gemeinsam nach Ideen und Möglichkeiten suchen².
- Profitabel für die *Weiterentwicklung der Versammlungsarbeit* könnten gegenseitige Hospitationen und eine Fortbildung mit externen Referenten sein.

Die schulinterne Evaluation wurde fortgesetzt, indem die Frage der Versammlungsgestaltung zur Leitfrage für die Unterrichtsbeobachtung im Rahmen kollegialer Hospitationen (critical friends) des Schulverbundes „Blick über den Zaun“ gemacht wurde. Aus dieser Außerperspektive wurden die Praktiken der Versammlungsgestaltung als durchaus gelungen wahrgenommen und rückgemeldet. Geht man davon aus, dass es sich bei dieser Rückmeldung um eine ehrliche und im Sinne einer Rückmeldung von „kritischen Freund_innen“ auch konstruktive Rückmeldung handelt, macht dies aus Sicht der Forschungsgruppe Folgendes deutlich:

- Bei der Dateninterpretation ist zu berücksichtigen, dass die hier befragten Schüler_innen eine spezifische Zielgruppe darstellen, die – erwartbar – mit schulischen Strukturen wie der Versammlung besondere Probleme haben.
- Bereits die Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit diesen Schülerwahrnehmungen hat im Kollegium zu einer Schärfung der Sensibilität für die Arbeit mit den sehr heterogenen Lerngruppen, insbesondere mit Blick auf die leistungsschwächeren Schüler_innen und ihre spezifischen Bedürfnisse, beigetragen.
- Durch den kollektiven Bearbeitungsprozess werden die kreativen Potentiale eines gesamten Kollegiums freigesetzt, so dass nicht mehr nur die einzelne Lehrkraft das Problem bewältigen muss, sondern die Verantwortung

² In der Laborschule lernen die Schüler_innen in einem Großraum, der auf der einen Seite besondere Möglichkeiten schafft, auf der anderen Seite die Lehrkräfte für die Visualisierung auch vor besondere Herausforderungen stellt.

für den produktiven Umgang mit der Heterogenität der Schüler_innen von der gesamten Schulgemeinschaft getragen wird.

Das Arbeitsvorhaben „Veränderung der Versammlungsgestaltung“ ist damit nicht abgeschlossen. Nun wird dem Kollegium Zeit gegeben, um sich auf die diskutierten Anregungen einzulassen. Um die Impulse der Fortbildung effektiv aufzugreifen und nicht „verpuffen“ zu lassen, ist es wichtig, Zeitpunkte für weitere Schritte und auch Zwischenziele zu formulieren. Erst Zwischenschritte mit einer Reflexion der Praxisentwicklung führen zur Vertiefung des Gelernten, bieten Gelegenheiten, Unsicherheiten zu klären, sich seiner Sache noch einmal zu vergewissern, gemachte Erfahrungen auszutauschen, Fragen zu schärfen und notwendige Strukturen für die Umsetzung geplanter Veränderungen zu schaffen (vgl. Lipowsky, 2010; Geist, 2011, 9).

Bereits am Ende des Fortbildungstages vereinbarte das Kollegium Phasen der gegenseitigen Hospitation mit anschließendem Feedback, gemeinsame Vor- und Nachbereitung von Unterrichtseinheiten im Rahmen von Fachkonferenzarbeit und Formen kollegialer Unterstützung und Beratung sowie Fallbesprechungen.

Inwiefern diese Vorhaben im Unterrichtsalltag wirklich ihre Umsetzung finden, muss genau im Blick behalten werden, denn eine nachhaltige schulinterne Lehrerfortbildung erfordert weitere Schritte. Insbesondere verlässliche, kontinuierliche Arbeitsstrukturen in unterschiedlichen schulischen Gremien sind für die Implementation von Veränderungen und Neuerungen unerlässlich. Eben dies zu gewährleisten, ist nun die Aufgabe der Schulleitung (vgl. Biermann, 2007). So verständigte sich das Kollegium auf das Thema „Unterrichtsentwicklung“ für die gesamte Schule als sogenanntes „Jahresthema“. Hierbei handelt es sich um die Arbeit in einem bestimmten Bereich, an dem das gesamte Kollegium über ein Jahr hinweg kontinuierlich arbeitet. In unterschiedlichen organisatorischen Zusammensetzungen (Jahrgangsteam, Fachteams, jahrgangsübergreifenden Teams), arbeiten die Kolleg_innen an der Optimierung ihrer Unterrichtsgestaltung und damit auch der Gestaltung der Versammlung.

Insgesamt wurde bei dieser Fortbildung deutlich: „Fortbildungen erfahren dann eine hohe Akzeptanz bei Lehrpersonen, wenn sie ‚close to the job‘ sind, wenn sie sich also auf den alltäglichen konkreten Unterricht und auf das Curriculum beziehen, wenn sie Gelegenheit zum Austausch mit teilnehmenden Kollegen bieten, wenn sie Partizipationsmöglichkeiten eröffnen und Feedback vorsehen [...]“ (Lipowsky 2010, 52f).

6 Fazit

In diesem Beitrag wurde am Beispiel des WILS-Forschungsprojektes veranschaulicht, wie das Schulentwicklungsthema „Gestaltung der Versammlung“ auf der Grundlage von Forschungsergebnissen als Praxisproblem relevant gemacht und im Kollegium bearbeitet wurde. Daran lassen sich die zentralen Merkmale der Arbeit im Lehrer-Forscher-Modell nachvollziehen:

- Die Forschungsfragen ergeben sich aus schulischen Praxisproblemen bzw. Fragen der Lehrkräfte. Im konkreten Fall stellt sich eine Forschungsgruppe die Frage nach den Gelingensbedingungen eines Wohlbefinden und Partizipation unterstützenden Unterrichts und Schullebens aus Sicht von Schüler_innen und tut dies insbesondere mit dem Blick auf Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- Die Lehrer_innen sind die Hauptakteure der Forschung und arbeiten in enger Kooperation mit Wissenschaftler_innen der Universität.
- Als Forschungsmethode in dem hier vorgestellten Teil der Forschungsarbeit kommen vor allem qualitative Erhebungsverfahren zum Einsatz. Sie zielen zunächst auf eine Sichtung, Systematisierung und kritische Bewertung der Praxis.
- Die Forschungsgruppe ist bemüht, relevante Ergebnisse sowohl für die eigene Schulentwicklung wie für darüber hinausgehende Diskurse zu erarbeiten (vgl. Tillmann, 2011, 97).

Das Lehrer-Forscher-Modell, so wie es in der Laborschule praktiziert wird, erzeugt also zunächst lokales, auf die Schule bezogenes Wissen; „dieses lokale Wissen ist oft differenzierter, detailreicher, stärker auf die pädagogischen Handlungen bezogen, als es die schon vorhandenen Kenntnisse aus Übersichtsstudien sind“ (Tillmann, 2016, 305). Diese Ergebnisse stoßen in besonderer Weise *schulinterne* Entwicklungen an und begleiten sie. Sie bedürfen aber einer kontinuierlichen Weiterarbeit und konsequenten schulinternen Evaluation.

Die Schule geht in ihren Evaluationsbemühungen über die reine Selbstreflexion hinaus, indem sie kritische Freund_innen – hier den Schulverbund „Blick über den Zaun“ – für eine *Außenperspektive* nutzt. Diese Form der Evaluation steht auch anderen Schulen prinzipiell als Möglichkeit der Selbstvergewisserung und Impulsgebung für Schulentwicklungsprozesse zur Verfügung.

Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule hat aber auch den Anspruch, Ergebnisse nicht nur für die eigene Schule zu generieren, sondern Möglich-

keiten der Verallgemeinerungen für andere Schulen mitzudenken und *Impulse für das Regelschulwesen sowie für die universitäre Forschung* zu geben.

Aus Sicht der Forschungsgruppe sind die dargestellten Forschungsergebnisse auch für das Lernen in heterogenen Lerngruppen anderer Schulen relevant, wenngleich entsprechende Adaptationsprozesse sicher notwendig sind. Die Versammlungssituation in der hier problematisierten Form findet sich – mit vergleichbaren Problemlagen – in gemeinschaftlichen Lernkontexten im Regelschulwesen wieder; inwieweit die in der „Schulinternen Lehrer_innenfortbildung“ entwickelten Ideen übertragbar sind, ist im Einzelfall zu prüfen. Wenn die Ergebnisse auch in anderen Schulen zur einer Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Schwierigkeiten von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hinsichtlich ihres Wohlbefindens in der Schule und ihrer Partizipationserfahrungen bei der gemeinschaftlichen Lernorganisation beitragen würden, wäre aus Sicht der WILS-Forschungsgruppe schon viel erreicht.

Literatur

- Begalke, E., Clever, M., Siepmann, C. & Demmer-Dieckmann, I. (2011). Inklusion an der Laborschule: Weg und Ziel. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 64-77). Bad Heilbrunn.
- Biermann, C. (2007). Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. 3. ed., substantially revised and expanded. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Devantié, R. (i.V.). Gruppeninteressen klären – Entscheidungen finden: Versammlungen als lebendiges Zentrum demokratischer Schulkultur. In: J. Asdonk, R. Hugenroth, A. Wachen-dorff (Hrsg.), *Demokratie – Leben und Lernen. Erfahrungen der Laborschule Bielefeld. Bielefeld* (S. 36–43). Im Druck.
- Geist, S. (2011). Schulinterne Lehrerfortbildung – Gemeinsam für den Wandel in der eigenen Schule lernen. *Pädagogik*, 10, 6-9.
- Geist, S., Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Siepmann, C. (2016 i.V.). Subjektive Wahrnehmung von Inklusion durch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Laborschule Bielefeld. In C. Biermann, S. Geist, A. Textor & H. Kullmann (Hrsg.), *Inklusion an der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt i.V.
- Hascher, T. (Hrsg.) (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hentig, H. v. (1971): Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmenflächenprogramm. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hentig, H. v. (2004). Der Lehrer-Forscher reconsidered. In: S. Rahm (Hg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis – braucht Praxis Theorie?; [DGfE-Tagung der Kommission Schulforschung/Didaktik, die vom 24.–26. März 2003 in Bielefeld stattfand]*. Innsbruck: Studien-Verl. (S. 21-34), Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, 26.

- Kullmann, H., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen – Befunde zur Erprobung eines mehrdimensionalen Konstrukts in fünf Jahrgängen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld. In P. Stanat, A. Pant, M. Prenzel, C. Gresch, P. Kuhl & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Grundlagen und Befunde* (S. 301-334). Wiesbaden: Springer VS.
- Lipowsky, F. (2010). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 51-70). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Reiser, H., Klein, G., Kron, M. (1986). Integration als Prozess. In G. Heese & G. Klein (Hrsg.), *Sonderpädagogik. Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft*. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Thurn, S. (2005). Die Laborschule als polis, als Verantwortungsgemeinschaft. In R. Watermann, S. Thurn, K.-J. Tillmann & P. Stanat (Hrsg.), *Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse* (S. 181-187). Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (2011) (Hrsg.). *Laborschule – Schule der Zukunft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmann, K.-J. (2011). Forschung in der Versuchsschule. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 94-107). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmann, K.-J. (2016). Lehrer/innen als Forscher/innen? Stellenwert und Perspektive der „Praxisforschung“. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 293-308). Münster: Waxmann.

Sarah Laßmann und Silke Trumpp

„Erzwingen kann man das ja nicht“ – Hypothesen zu Einflüssen auf den sozialen Status im Gemeinsamen Unterricht

Im vorliegenden Beitrag werden erste Ergebnisse des Forschungsprojekts EFI-kids (Einstellungsforschung zu Inklusion bei Kindern und Jugendlichen) vorgestellt. Der Fokus liegt dabei auf dem soziometrischen Status von Schüler_innen in Klassen mit Gemeinsamen Unterricht und den darauf bezogenen Ergebnissen von leitfadengestützten Interviews mit den Klassenlehrkräften in Baden-Württemberg. Exemplarisch wird hier ein best-practice Beispiel für inklusiven Unterricht dargestellt. Dabei wird die subjektive Wahrnehmung einer Lehrkraft über den soziometrischen Status der Schüler_innen innerhalb des Klassengefüges mit der Selbstauskunft der Kinder und Jugendlichen hinsichtlich Einfluss und Sympathie verglichen. Die Lehrkraft kann den Einfluss der Schüler_innen im Klassengefüge, den sich die Heranwachsenden gegenseitig zuschreiben, gut einschätzen. Niedrige Sympathiewerte von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Klassengefüge werden von der Lehrkraft jedoch kaum wahrgenommen. Aus diesen Ergebnissen werden Hypothesen für weitere Forschungsarbeiten abgeleitet, um so Ansatzpunkte für die Konstituierung von Einstellungen bei Heranwachsenden sowie Interventionsmöglichkeiten zur Förderung des sozialen Miteinanders herauszuarbeiten.

1 Einleitung

Dem deutschen Bildungswesen wird, wie kaum einem anderen Land, wiederkehrend ein auffällig enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg attestiert (vgl. exemplarisch OECD, 2014). Die im Elternhaus verfügbaren sozialen, kulturellen und materiellen Ressourcen entscheiden maßgeblich über die Zuweisung zu und den Erfolg in bestimmten Schularten (vgl. Nold, 2010, 140). Diese Bildungsungerechtigkeit bildet sich auch in den Sonder- bzw. Förderschulen ab, in denen auffällig viele sozial benachteiligte Kinder beschult werden (vgl. exemplarisch Wocken, 2000).

Sozial benachteiligte Kinder sowie Kinder mit Behinderungen sind jedoch nicht nur Verlierer im Bildungssystem (vgl. Nold, 2010, 139), sondern nehmen auch im Gemeinsamen Unterricht überdurchschnittlich häufig einen niedrigen soziometrischen Status ein. Weiter wurde nachgewiesen, dass der soziale Status in der Klasse in enger Abhängigkeit zur Leistungsfähigkeit steht: Kauer und Roebers (2012, 149) „schlussfolgern, dass höhere Beliebtheit unter Kindern zu Beginn der Schulzeit mit besseren kognitiven Informationsverarbeitungskapazitäten und besseren motorisch-koordinativen Fähigkeiten in Verbindung zu stehen scheint, während stärkere Zurückweisung mit vergleichsweise schlechteren kognitiven und motorischen Leistungen einhergeht“. Neben der sozialen Herkunft und der Leistungsfähigkeit haben möglicherweise das Verhalten sowie die Wahrnehmung der Lehrperson einen Einfluss auf die Position einzelner Schüler_innen in der Klasse: Huber (2009, 186) formuliert die These, dass Kinder und Jugendliche sich hinsichtlich des soziometrischen Status an dem Urteil und dem Feedback-Verhalten der Lehrkraft orientieren. Lehrkraft-konformes Verhalten der Schüler_innen sowie den Vorstellungen der Lehrkraft entsprechende Leistungen würden somit zu einem besseren sozialen Rang führen. Da Lehrkräfte relativ wenig über die sozialen Positionen in der Klasse informiert sind (vgl. Petillon, 1993, 183) gilt es zunächst, ihre Wahrnehmung dahingehend zu schärfen. Des Weiteren konnte nachgewiesen werden, dass Lehrkräfte z.T. ein geschöntes Bild von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) im Hinblick auf den sozialen Status in der Klasse haben (vgl. Pijl et al., 2008, 390). Mit zunehmender Schulbesuchszeit verfestigen sich die sozialen Rollen der Schüler_innen. Auf diese Weise kann sich auch bei vermeintlich günstigen inklusiven Rahmenbedingungen die soziale Ausgrenzung von Kindern mit SPF verstärken (vgl. Huber & Wilbert, 2012). Dies bedarf besonderer Aufmerksamkeit, da soziale Ausgrenzung und körperlicher Schmerz als neurologisch vergleichbare Phänomene nachgewiesen wurden (vgl. Huber, 2006, 11). Zusammenfassend deuten die hier dargestellten Ergebnisse darauf hin, dass neben der Herkunft und der Leistungsfähigkeit des Kindes das Handeln bzw. die Einstellung der Lehrkräfte eine entscheidende Rolle hinsichtlich des sozialen Status in der Klasse spielen. Inwiefern sich dies in Klassen mit Gemeinsamen Unterricht nachweisen lässt und welche weiteren Hypothesen sich daraus ableiten, wird nachfolgend exemplarisch vorgestellt und diskutiert.

2 Forschungsdesign

Die im Folgenden vorgestellten Daten stammen aus dem Projekt *Einstellungsforschung zu Inklusion bei Kindern und Jugendlichen* der Pädagogi-

schen Hochschule Heidelberg, bei dem ein *mixed-methods*-Design zur Anwendung kommt. Dabei werden im qualitativen Teilprojekt Bedingungsfaktoren für den Gemeinsamen Unterricht in Abhängigkeit zum sozialen Status der Lernenden untersucht. Der allgemeine Forschungsstand dokumentiert dazu, dass Kinder mit Behinderung in sogenannten inklusiven Settings weniger Freundschaften haben, weniger gut in die Klassengemeinschaft integriert sind als ihre gleichaltrigen Peers ohne Behinderung und weniger akzeptiert werden (vgl. Huber, 2006, 54ff; Frostad & Pijl, 2007, 15ff; Lindsay, 2007, 1ff; Bossaert et al., 2015, 43ff). Inwiefern die Lehrpersonen davon jedoch Kenntnis haben und welche subjektiven Theorien und pädagogischen Strategien hinsichtlich der Entstehung und der Beeinflussung soziometrischer Strukturen im Gemeinsamen Unterricht entwickelt werden, gilt es noch näher zu betrachten. Daher widmet sich dieser Teilbereich des Projekts folgenden Fragen: (1) Inwiefern nehmen Klassenlehrkräfte den sozialen Status ihrer Schüler_innen wahr? (2) Welche pädagogischen Maßnahmen werden zur Förderung des sozialen Miteinanders praktiziert? (3) Womit begründen Lehrpersonen den sozialen Status einzelner Schüler_innen? (4) Welche Hypothesen lassen sich zu der Entwicklung und der Beeinflussung des soziometrischen Status in einer Schulklasse ableiten?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden Klassen der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg ausgewählt, in denen Gemeinsamer Unterricht¹ praktiziert wird. Mit Hilfe des Klassenkompasses (vgl. Hrabal, 2009) wird der soziale Status aller Schüler_innen der Klasse hinsichtlich der Aspekte Einfluss² und Sympathie³ erfasst. Dafür vergibt jedes Mitglied der Klasse anonymisiert 0–3 Punkte für jede_n Mitschüler_in hinsichtlich Einfluss und Sympathie. Durch je einen Summenscore können der soziale Status jeder bzw. jedes Einzelnen in Abhängigkeit vom Mittelwert berechnet und Peer-Gruppen lokalisiert werden. Nach der Auswertung der soziometrischen Daten folgt ein Experteninterview mit der Klassenlehrkraft. Im ersten Teil des Interviews wird u.a. die subjektive Einschätzung des sozialen Status innerhalb des Klassengefüges

¹ „Gemeinsamer Unterricht kann zielgleich oder zieldifferent sein: Beim zielgleichen Unterricht sollen alle Schüler/innen einer Klasse das gleiche Lernziel erreichen, ggf. erhalten Schüler mit Behinderungen bei Prüfungen etc. hier Anspruch auf einen Nachteilsausgleich. Im zieldifferenten werden die Lernziele für jeden Schüler individuell festgelegt“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, o.J.).

² „Einfluss auf die Klasse hat derjenige, dessen Meinung, Einstellungen und Verhalten die anderen Schüler beeinflusst beziehungsweise beeindruckt. Dabei ist es nicht wichtig, ob der Schüler/die Schülerin einen guten oder schlechten Einfluss auf die Klasse hat. Es geht nur darum, wie stark er die Klasse beeinflusst“ (Hrabal, 2009, 14).

³ „Sympathisch ist uns derjenige, der angenehm ist, mit dem wir gerne etwas machen oder machen möchten. Jeder Mensch ist anders und hat andere Menschen gern“ (Hrabal, 2009, 17).

erfragt. Erst im zweiten Teil werden die Ergebnisse des Klassenkompasses der Lehrkraft vorgestellt und die subjektiven Theorien der Lehrpersonen zu diesen Ergebnissen überprüft.

3 Sampling

Insgesamt werden 20 Klassen in die Auswertung einfließen; im Frühjahr 2016 liegen fünf Erhebungen vor. Davon wird eine Klasse für die nachfolgende Ergebnisdarstellung exemplarisch ausgewählt. Dabei handelt es sich laut der Klassenlehrkraft um ein *best-practice*-Beispiel für inklusiven Unterricht. Es ist eine 8. Realschulklass am Ende des Schuljahres, in der 28 Schüler_innen (davon fünf Jungen mit dem SPF körperliche und motorische Entwicklung, zwei davon haben zusätzlich einen SPF im Bereich Lernen) seit der 5. Klasse gemeinsam unterrichtet werden. Der Unterricht wird im Umfang von 26 Stunden durch eine Sonderpädagogin in Form einer Doppelbesetzung unterstützt. Laut dieser Lehrkraft findet eine enge Zusammenarbeit zwischen beiden Lehrpersonen statt, sodass ein beispielhaftes Lernklima entstand. Der Gemeinsame Unterricht erfolgt zielfähig: Zwei der Schüler_innen mit SPF werden die Schule voraussichtlich mit einem Förderschulabschluss und drei mit dem Hauptschulabschluss verlassen, während alle übrigen Achtklässler_innen den Realschulabschluss anstreben. Äußere Differenzierung vollzieht sich in den Fächern Mathematik und Englisch entlang des Heterogenitätsmerkmals der kognitiven Leistungsfähigkeit. In allen anderen Fächern werden Teilgruppen anhand anderer Merkmale, wie beispielsweise Interessen, eingeteilt. Außerdem legen die Lehrpersonen besonderen Wert auf Maßnahmen zur Stärkung des sozialen Miteinanders, wie vier bis fünf außerschulische Veranstaltungen pro Schuljahr, den Klassenrat, eine intensive Elternarbeit sowie wechselnde Sitzordnung und Gruppeneinteilungen.

4 Ergebnisdarstellung

Die höchsten *Einfluss*werte (zwischen 2.48 und 2.7 bei einem Mittelwert von 1.44 und einer Range von 0 bis 3 Punkten) erhalten zwei Jungen und ein Mädchen ohne SPF, die der Lehrer im Interview zielsicher benennt. Darüber hinaus identifiziert er noch je einen Jungen und ein Mädchen, die mit ihren Werten (2.33 und 2.37) deutlich oberhalb des Mittelwerts liegen. Diese Einschätzung begründet er damit, dass die Jungen „Alphatiere [...] Rudelführer“ (Z. 466) seien. Den Einfluss der Mädchen führt er auf ihre Vorbildwirkung zurück. Bei der Frage nach den Jugendlichen mit geringen Einflusswerten

nennt der Lehrer in schneller Reihenfolge sieben Namen und trifft dabei vier der fünf von den Mitschüler_innen Genannten mit dem geringsten Einfluss (Werte zwischen 0.56 und 0.78 bei einem Mittelwert von 1.44). Die Begründung bezieht sich auf Schweigsamkeit und Zurückhaltung, was er als „Typsache“ (Z. 481) benennt. Auffällig ist, dass keiner der fünf Jungen mit SPF einen höheren Einflusswert als 0.85 erreicht. Allerdings gehören nur zwei davon zu den fünf Kindern, die den geringsten Einfluss von ihren Mitschüler_innen attestiert bekommen. Es zeigt sich, dass die Klassenlehrkraft den *Einfluss* der einzelnen Schüler_innen nach vier Unterrichtsjahren gut einschätzen kann.

Betrachtet man die Verteilung der *Sympathiewerte* in Kombination mit den Aussagen des Klassenlehrers, lässt sich zunächst feststellen, dass die Einschätzung der Lehrkraft hinsichtlich hoher Sympathiewerte ebenfalls eine hohe Übereinstimmung der Lehrer- und Schüler_inneneinschätzung dokumentiert. Der Lehrer benennt zielsicher die drei Jugendlichen mit den höchsten Werten (zwischen 2.19 und 2.6 bei einem Mittelwert von 1.47 und einer Range von 0 bis 3 Punkten) und ergänzt noch fünf weitere mit einem über dem Mittelwert liegenden Sympathiewert.

Bei der Lehrereinschätzung bzgl. niedriger Sympathiewerte zeigt sich jedoch ein gegensätzliches Bild: Der Lehrer identifiziert nur zwei der fünf Schüler_innen richtig. Im soziometrischen Befund zeigt sich, dass vier der fünf Schüler, die die niedrigsten Sympathiewerte erhalten, Jungen mit SPF sind. Davon benennt der Lehrer im Interview jedoch nur einen. Dieser liegt mit einem Wert von 0,63 deutlich unter dem Mittelwert der Klasse von 1,47. Als Grund für diesen niedrigen sozialen Status vermutet der Lehrer das Verhalten dieses Schülers, das, wie der Lehrer annimmt, von den Peers als peinlich wahrgenommen wird. Er lache „über irgendwelche Sachen wo niemand lachen kann“ (Z. 451f). Als Reaktion auf das Ergebnis des Klassenkompasses, in dem vier der fünf Jugendlichen mit den niedrigsten Sympathiewerten Jungen mit SPF sind, äußert er die Worte „Krass, alles Integrationsschüler [...]“. Das hat mich jetzt überrascht, das hab‘ ich ja ganz anders hier!“ (Z. 537ff). Offensichtlich hat der Klassenlehrer die Situation anders eingeschätzt. Aus der Äußerung geht zudem hervor, dass er sich selber in Vorbereitung auf das Interview Notizen zu vermuteten Ergebnissen gemacht hat. Demnach handelte es sich um keine spontane, sondern um wohl überlegte Lehrereinschätzungen.

Im Anschluss bemüht sich die Lehrperson um Erklärungen für das Ergebnis und zieht hierfür exemplarisch einen Schüler heran. Er kommt zu dem Schluss, dass der Schüler aufgrund seiner körperlichen Beeinträchtigung (Muskeldystrophie, Kleinwuchs und Entwicklungsverzögerung) im Laufe der

Realschulzeit den Anschluss an die Klasse verloren hat. Der Lehrer schätzt dessen „Gedanken, seine Intelligenz und sein Verhalten [...] wie das eines Fünftklässlers“ (Z. 86f) ein. Dabei verweist er auf eine „Schere“ (Z. 557), die sowohl bei der körperlichen wie auch emotionalen und geistigen Entwicklung in der Zeit der Pubertät auseinandergeht. Diese führt zu Abgrenzungstendenzen, die sich im Laufe der Realschulzeit (vom Klassenlehrer unbemerkt) verstärkt hätten. Gleichzeitig wird im Kontext dieser Äußerung offenbart, dass der Lehrer diesem Schüler selber Sympathie entgegenbringt. Obwohl die fachlichen Leistungen des Schülers im Vergleich zum Leistungsstand der Klasse immer schwächer werden, möchte er ihn in der Klasse behalten, solange dies nicht zu einer Belastung für den Schüler wird (Z. 744f). Neben Identitäts- und Abgrenzungsbemühungen in der Zeit der Pubertät verweist er auch darauf, dass das Verhalten nicht zwangsläufig die Einstellungen und Haltungen der Schüler_innen spiegelt: „Ja manchmal ist das, was man beobachten kann nur das, was sie spielen oder so, was sie so wirklich denken ist dann das andere“ (Z. 548). Auch bei der Feststellung von weiteren Differenzen gibt der Lehrer eine Erklärung, die auf die emotionalen Brüche in der Pubertät verweisen: „Ja es ist Wahnsinn, wie die sich eigentlich wirklich fühlen oder sehen, oder gesehen werden“ (Z. 699f).

5 Diskussion der Ergebnisse

Die ersten Ergebnisse dokumentieren eine hohe Übereinstimmung zwischen Schüler_innen- und Lehrereinschätzung hinsichtlich der Einflusswerte. In Bezug auf die Einschätzung der Sympathiewerte lassen sich jedoch Diskrepanzen lokalisieren, die zur Aufstellung folgender Hypothesen veranlassen:

5.1 Die niedrigen Sympathiewerte gegenüber den Jungen mit SPF spiegeln sich nicht im Verhalten der Schüler_innen in der Klasse

Blickt man auf die zugrundeliegende Definition von *Sympathie* im Klassenkompass (vgl. Hrabal, 2009, 17), stellt sich die Frage, inwiefern überhaupt Sympathien anderer Menschen durch Verhaltensbeobachtungen eingeschätzt werden können, da diese stark affektiv geprägt und nicht zwangsläufig beobachtbar sind – im Gegensatz zu Einflusswerten. Zumindest legen die Ergebnisse nahe, dass sich entweder die jeweiligen Sympathien der Schüler_innen im direkten Klassengeschehen nicht abbilden oder die Wahrnehmung der Lehrkraft an dieser Stelle einen *weißen Fleck* aufweist. Die Ergebnisse bestätigen die bereits in der Literatur dargelegte mangelhafte Wahrnehmung der Lehrkräfte hinsichtlich sozialer Positionen in der Klasse (vgl. Petillon, 1993, 183). Nicht auszuschließen sind auch sozial erwünschte Ver-

haltensweisen der Schüler_innen, mit denen bspw. Antipathien überspielt werden.

5.2 Pädagogische Maßnahmen zur Förderung des sozialen Miteinanders haben eine begrenzte Reichweite

Obwohl die Lehrkraft selber den Gemeinsamen Unterricht als außerordentlich gut gelungen einschätzt, erscheinen die erfassten Maßnahmen zur Förderung des sozialen Miteinanders – die als planvoll und vielfältig im Interview dargestellt wurden – nicht ausreichend, um den sozialen Status der Kinder mit SPF im Mittelfeld zu halten. So scheint die Feststellung, dass selbst unter „inklusionsfreundlichen Rahmenbedingungen“ (Huber & Wilbert, 2012, 161) die soziale Zugehörigkeit von Kindern mit SPF gefährdet ist, anhand des hier vorliegenden *best-practice*-Beispiels bestätigt zu werden. Zudem ist die Reichweite der pädagogischen Maßnahmen zur Förderung des sozialen Miteinanders nur sehr schwer bzw. gar nicht genau bestimmbar.

5.3 Lehrpersonen haben ein geschöntes Bild von Kindern mit SPF im Hinblick auf den soziometrischen Status in der Klasse

Die Ergebnisse deuten auf (verdeckte) Mechanismen hin, die zur (systematischen) Überschätzung der sozialen Positionen von Kindern mit SPF führen könnten, deren Existenz auch bereits von Pijl et al. (2008, 390) angedeutet wurde. Daraus ergibt sich die Frage, welche Maßnahmen geeignet sein könnten, diese Verzerrung zu vermindern. Dazu gehören die Schärfung der Wahrnehmung der Lehrkraft hinsichtlich des Klassengefüges und die Sensibilität für zwischenmenschliche Beziehungen anderer. Insbesondere in der Adoleszenzphase erscheint eine erhöhte Sensibilität für die Entwicklung sozialer Beziehungen vonnöten zu sein.

5.4 Lehrpersonen erwarten, dass ihre eigene Einschätzung von den Schüler_innen geteilt wird

Das Erstaunen der Lehrkraft bezüglich der Ergebnisse zum sozialen Status einzelner Heranwachsender in der Klasse verdeutlicht, dass die Lehrperson sich in erster Linie auf die eigene subjektive Wahrnehmung von Sympathie und Einfluss verlässt und erwartet, dass sich diese Einschätzung auch im Klassengefüge widerspiegelt. Es zeigt sich, dass die Komplexität der Situation anscheinend durch die reine Beobachtung der Lehrperson nicht isoliert eingeschätzt werden kann, sondern weiterer diagnostischer Hilfsmittel wie bspw. einer soziometrischen Erhebung bedarf, um valide Erkenntnisse zu ergeben.

5.5 Lehrpersonen provozieren mit ihrem Vorbildverhalten Ablehnungen

Es ist zu vermuten, dass das Verhalten der Lehrperson implizit (größeren) Einfluss auf den soziometrischen Status einzelner Schüler_innen hat, als von ihr wahrgenommen wird. Möglicherweise wird durch (zu) viel Aufmerksamkeit oder Rücksichtnahme auf einzelne Personen, gesonderte Aufgaben und beiläufige (möglicherweise ungewollt abwertende oder überzogen positiv dargestellte) Kommentare die soziale Rolle einzelner Schüler_innen mitbestimmt und verfestigt. Auch Huber (2009, 187) beschreibt das Lehrpersonenurteil und das daraus resultierende (prosoziale oder abwertende) Verhalten als möglichen Einflussfaktor auf den sozialen Status.

6 Fazit

Die Ergebnisse liefern einen ersten Ansatzpunkt für Erklärungsmuster und Gelingensfaktoren, um den sozialen Status von Kindern zu beeinflussen. Dazu zählen bspw. systematische Reflexionen über den sozialen Status in einer Klasse sowie ein Bewusstsein der Lehrpersonen über den eigenen Einfluss, der mit ihrer Einstellung und ihrem Verhalten auf das Sozialgefüge im Klassenraum einhergehen. Dafür gilt es zu prüfen, inwieweit ein pädagogisches Team dies eigenständig bearbeiten kann bzw. inwiefern externe Unterstützungsmaßnahmen durch bspw. Supervision dazu beitragen sollten.

Daneben stellt sich zum einen die Frage, ob sich die Ergebnisse im weiteren Verlauf des Forschungsprojekts replizieren lassen. Inwieweit lässt sich auch in anderen Klassen eine geschönte Wahrnehmung der Sympathiewerte finden? Oder ist dies möglicherweise ein Nebeneffekt des *best-practice*-Beispiels, in dem es „gut funktionieren muss“? Welche Ergebnisse erzielen Klassen, in denen das soziale Miteinander von der Lehrkraft bereits als schwierig wahrgenommen wird? Zum anderen bleibt offen, ob ein Unterschied hinsichtlich der Schulart, in der der Gemeinsame Unterricht praktiziert wird, existiert. Haben bspw. Lehrpersonen an Schulen wie dem Gymnasium eine andere Einschätzung als Lehrkräfte, die an anderen Schulen unterrichten?

Die hier dargestellten Fragen sowie die Überprüfung der Hypothesen werden im Verlauf des Forschungsprojekts *EFI-kids* weiterverfolgt.

Literatur

- Bossaert, G., Boer, A. de, Frostad, P., Pijl, S.-J. & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34 (1), 43-54.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Gemeinsamer Unterricht. Zugriff am 13.09.2016. http://www.einfach-teilhaben.de/DE/StdS/Schule_Studium/so_paed_foerderung/gemeins_unt_erricht/gemeins_unterricht_node.html.
- Frostad, P. & Pijl, S. P. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), February, 15-30.
- Hrabal, V. (2009). *Der Klassen-Kompass: Soziometrische Rating-Methode für die Diagnostik des Klassenklimas, Wahl der Klassenvertreter und Optimierung der Arbeit mit Schulklassen an Sekundarschulen – Version für Klassenlehrer*. Göttingen, Bern, Wien [u.a.]: Hogrefe.
- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?! – Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht*. Marburg: Tectum Verlag.
- Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Sonderpädagogik*, 23 (2), 170-190.
- Huber, C. & Wilbert J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 147-165.
- Kauer, M. & Roebbers, C. M. (2012). Kognitive Basisfunktionen und motorisch-koordinative Kompetenzen in Abhängigkeit des Peerstatus bei Kindern zu Beginn der Schulzeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (3), 139-152.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 1-24.
- Nold, D. (2010). *Sozio-ökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008 – Ergebnisse des Mikrozensus*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do* (Volume I, Revised edition, February 2014). Paris: OECD Publishing.
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers – Die Schule aus Sicht des Kindes*. Weinheim: Beltz.
- Pijl, S. J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (4), 387-405.
- Sander, A. (2003). Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 4, 313-327.
- Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51, 492-503.

Simone Seitz

Enrichment im Unterricht oder: Wie sich inklusive Schulen bereichern können

Der Beitrag schlägt vor, unterrichtliches Handeln und Reflektieren in inklusiven Settings mit Strategien des Enrichment (der Anreicherung) zu verbinden. Es wird deutlich gemacht, dass hiermit eine Ablösung von klassifizierendem Denken und eine Hinwendung zu Prinzipien partizipativer Pädagogik und Didaktik einhergehen.

Bereicherung mag als Stichwort im Titel dieses Beitrags zunächst irritieren. Schließlich ist inklusive Schulpraxis zurzeit oftmals gerade nicht von Reichtum, sondern von unzureichenden Rahmenbedingungen gekennzeichnet. Daher soll zunächst klargestellt werden, dass der gewählte Titel dieses Beitrags nicht auf dieser gedanklichen Ebene angesiedelt und keinesfalls zynisch gemeint ist. Vielmehr will er dazu auffordern, unterrichtliches Handeln und Reflektieren in inklusiven Settings mit der Idee des Enrichment konzeptionell weiterzuentwickeln. Verbunden damit, so soll im Verlauf deutlich werden, sind eine Ablösung von klassifizierendem Denken und eine Hinwendung zu Prinzipien partizipativer Pädagogik und Didaktik. Zur Herleitung und Fundierung sind aber zunächst die Hintergründe zu erläutern.

1 Enrichment

Die aktuellen Debatten zur inklusiven Schule erwecken mitunter den Eindruck, Inklusion würde sich primär auf Fragen des Umgangs mit Defiziten von Kindern beziehen. Dabei wird sich in der Regel auf ein essentialistisches Verständnis bezogen, demzufolge Kinder diese Defizite, die sich mittels eigens zu diesem Zweck konstruierter Diagnoseverfahren als „sonderpädagogischer Förderbedarf“ feststellen lassen, ‚haben‘ und in die Schule einbringen. In dieser Logik haften sie den diagnostizierten Kindern an und stellen eine (neue) Herausforderung für die Lehrkräfte in allgemeinen Schulen dar. Mitunter finden wir auch die hieran anknüpfende Denkweise, dass mit dem

Verzicht auf Aussonderung der so diagnostizierten Kinder ein Absenken des Leistungsniveaus in Schulklassen und möglicherweise eine didaktische ‚Verarmung‘ verbunden sein könnten. Diese Annahmen folgen der Logik des stratifizierten und hierarchischen deutschen Schulsystems, denn der Praxis der Zuweisung von Schüler_innen zu einzelnen Bildungsgängen und Schulformen ist unweigerlich die Vorstellung stabiler Lernfähigkeit bzw. Begabung hinterlegt, zu der sich prognosefähige Aussagen treffen ließen („fixed ability thinking“; zur Kritik vgl. Hart et al., 2004, 13).

Diese Vorstellung übersieht allerdings den Umstand, dass die im Schulsystem wirksamen Klassifizierungen nach Begabungstypen Konstruktionen sind, deren Kriterien von der Schule als Institution selbst definiert werden und nur innerhalb der Schule gelten. Klassifizierungen der Hochbegabung und des sonderpädagogischen Förderbedarfs stellen dabei lediglich eine gedankliche Erweiterung der Idee unterschiedlicher Begabungstypen dar, die den einzelnen traditionellen Schulformen zugeordnet werden: dem theoretischen (Gymnasium), dem theoretisch-praktischen (Realschule) und dem praktischen Begabungstyp (Hauptschule). Diese Vorstellungen sind zwar im fachlichen Diskurs längst widerlegt (vgl. Roth, 1969), aber bis heute in bildungspolitischen Debatten zu finden und im mehrgliedrigen Schulsystem strukturell konserviert. Auflösungen in Richtung übergreifender, nichtaussondernder Schulen lassen sich im deutschen Bildungssystem nur partiell beobachten (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2016). Dabei stellen die unterschiedlichen Schulformen vom Gymnasium bis zur Förderschule höchst differente Bildungsangebote zur Verfügung und vergeben Abschlüsse, die sich unterschiedlich gut für anschließende berufliche Karrieren verwerten lassen. Sie sind damit grundlegend und folgenreich für die unterschiedliche Verteilung von Gütern und Privilegien in unserer Gesellschaft insgesamt.

In Erweiterung der Schulstrukturen bieten tradierte Förderprogramme für vorab als begabt klassifizierte Schüler_innen Zugang zu zusätzlichen begabungsfördernden Lernangeboten, sodass diese ihre Begabungen besser entfalten können. (Hoch-)Begabung ist dabei einerseits Teilnahmebedingung, andererseits Teil der Zielsetzung der Programme. Als Spiegel dessen finden wir bis heute die Praxis eines reduzierten Bildungsangebots für Kinder, die zuvor sonderpädagogischen Förderbedarf attestiert bekamen, in Form sonderpädagogischer Curricula an den Förderschulen sowie z.B. in der formalen Regelung des sogenannten „zieldifferenten“ Unterrichts in allgemeinen Schulen in NRW (vgl. Schulministerium, 2016, o. S.). Voraussetzung ist in diesem Fall ein festgestelltes individuelles Defizit, dem dann mit hierauf abgestimmten reduktiven Programmen oder Maßnahmen begegnet wird, sodass hierüber

Erreichtes oder Nichterreichtes jeweils mit den defizitären Voraussetzungen auf Seiten des Kindes begründet werden kann.

In beiden Fällen muss somit nicht zwingend nach der Qualität des begabungsfördernden oder sonderpädagogischen Programms gefragt werden. Und beide Zugänge lassen das ursprüngliche unterrichtliche Setting unangetastet – tiefer greifende Unterrichtsentwicklungsprozesse können so umgangen werden, ebenso wie Reflektionen zur Gestalt und Begründung der Vorab-Klassifizierungen.

Gleichwohl sind Schulzuweisungen und Klassifizierungen bekanntermaßen von milieubezogenen Faktoren überlagert (vgl. Kramer & Helsper, 2010). Dabei haben Kinder aus schwachen sozialen Lagen, insbesondere dann, wenn sie zugleich aus Familien mit Migrationsgeschichte stammen, besonders schlechte Chancen, in höhere Bildungsgänge zu gelangen – so wird regelmäßig belegt (vgl. Maaz et al., 2009). Sie finden sich entsprechend überproportional häufig in Förderschulen bzw. entsprechenden Unterstützungsprogrammen (vgl. Wagner & Powell, 2014), an Gymnasien und in Begabungsförderungsprogrammen sind sie hingegen unterrepräsentiert (vgl. Stamm, 2009).

Bis heute werden auf diesem Weg in den unterschiedlichen Schulformen sozial segregierte Settings etabliert, welche die Akteure vor Ort jeweils von der aktiven Befassung mit sozialer Ungleichheit entlasten (vgl. Gomolla & Radtke, 2007) und so gesehen sozial reduzierte Wirklichkeiten schaffen. Lediglich im Grund- und Gesamtschulbereich konnten in der Breite Erfahrungen und Konzepte zum Umgang mit (herkunftsbedingten) Disparitäten entwickelt werden (vgl. Klafki, 1994).

Diese Zusammenhänge werden in den aktuellen inklusionsbezogenen Debatten nur teilweise mitthematisiert, sie stellen jedoch den Nucleus weiterer Entwicklungen in Theorie- und Konzeptbildung dar. Denn: Werden die schulbezogenen Klassifizierungen im Sinne eines „fixed ability thinking“ auch in inklusiven Schulen weiter tradiert (vgl. Hart et al., 2004, 31), so folgt hieraus die oben angedeutete Erwartung, dass mit inklusiver Praxis Defizite (von Kindern) verbunden sind. Wird dies dann im Klassenzimmer mit Differenzierungen in entsprechend reduktiver Didaktik für die als ‚schwach‘ oder ‚minderbegabt‘ angesehenen Kinder beantwortet, so bedeutet dies eine Fortsetzung der verhinderten Bildungschancen – möglicherweise gerade für Kinder mit schwieriger Ausgangslage. Die benannten Diskriminierungsprozesse auf der institutionellen Ebene werden dann lediglich auf die Unterrichtsebene verlagert und sind dort als direkte soziale Interaktionen zwischen Lehrkräften und Kindern und auch zwischen den Kindern untereinander zu beobachten (vgl. Seitz, 2016a).

Welche Möglichkeiten sich eröffnen, wenn wir in Ablösung von statischen Klassifizierungen im Sinne stabiler Begabung bzw. „fixed ability“ stattdessen die Potenzialentfaltung im Sinne der „transformability“ (Hart et al. 2004, 165ff) als gedanklichen Ausgangspunkt für das schulische Lernen platzieren, soll im folgenden Abschnitt anhand von Strategien des Enrichment deutlich werden.

2 Enrichment im inklusiven Unterricht

Enrichment beschreibt Maßnahmen der Anreicherung des Unterrichtsangebotes. In der Regel wird hierunter eine Erweiterung des ‚normalen‘ Lernangebots bzw. Curriculums durch vertiefende oder anspruchsvollere Aufgaben für als (hoch-)begabt eingeschätzte Schüler_innen in Form der inneren oder der äußeren Differenzierung verstanden. Gedanklicher Ausgangspunkt ist hierbei somit ein undifferenzierter gleichschrittiger Unterricht, der einzelne Lernende möglicherweise unterfordert.

Als gezieltes Angebot innerer oder äußerer Differenzierung für vorab als begabt eingeschätzte Schüler_innen unterliegt Enrichment dabei den oben angesprochenen Klassifizierungsproblematiken entlang der Vorstellung stabiler Begabungen, jedenfalls werden in der Praxis von Lehrkräften vor allem Schüler_innen mit bildungsbürgerlichem Habitus als besonders begabt eingeschätzt, vorzugsweise Jungen (vgl. Stamm, 2009).

Enrichment in diesem Verständnis ist mit einem inklusiven Schulsystem folglich nicht kompatibel – und dies nicht allein mit Blick auf die Ungerechtigkeitsprobleme, sondern auch konzeptionell. Denn konstitutiv für inklusiven Unterricht sind gerade nicht Gleichschrittigkeit und Gleichartigkeit des Lernangebots, sondern geöffnete und flexible Unterrichtsformen mit hier integrierten Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten (vgl. Seitz, 2016b). Enrichment in solcherart geöffneten Unterrichtsmustern enthebt sich somit der Gegenüberstellung mit einem gleichschrittigen Unterricht und ‚normalen‘ Lernzielen.

Folgt man allerdings einem flexiblen Verständnis von Enrichment, das vertiefende Angebote und Momente des interessegeleiteten und/oder entdeckenden Lernens in einen insgesamt geöffneten Unterricht integriert, wie dies in neueren Konzepten der Begabungsförderung zu finden ist, so kann Enrichment eine innovierende Wirksamkeit für den gesamten Unterricht entfalten (vgl. Müller-Oppliger, 2015). Zentral bedeutsam ist hier allerdings, dass das Enrichment Lernangebote umfasst, die nicht rigide entlang der Klassifizierung von Schüler_innen als geeignet für Begabungsförderungsmaßnahmen erfolgen, sondern allen Lernenden offenstehen (Seitz et al., 2016, 83f).

Gleichwohl ergänzt die inklusive Pädagogik bzw. inklusive Didaktik den Aspekt der Partizipation im Sinne der Selbst- und Mitbestimmung sowie der sozialen Eingebundenheit zu dem Anspruch auf Individualisierung durch Enrichment im Unterricht und übersteigt dahingehend vorliegende begabungsfördernde Konzepte. Enrichmentangebote führen hiervon ausgehend nicht zur Vereinzelung bestimmter Schüler_innen, sondern unterstützen und stärken eine sachbezogene Kommunikation aller Lernenden untereinander. Diese Strukturen sollten pädagogisch begleitet werden, damit sie Freiraum ermöglichen für Partizipation Aller im Sinne der sozialen Eingebundenheit und für ein kommunikatives Lernen der Verschiedenen (vgl. Seitz, 2013), das dann den Unterricht bereichern kann.

Neuere inklusionsdidaktische Konzepte folgen dabei der Grundlegung, dass Differenzierungen im inklusiven Unterricht soweit möglich von den Schüler_innen selbst entwickelt werden – im Sinne einer natürlichen Differenzierung, die Kinder als didaktisch Handelnde anerkennt und Partizipation im Unterricht auch auf der didaktischen Ebene konsequent umsetzt. Dies impliziert selbstdifferenzierende Aufgabenformate wie etwa offene Aufgabenstellungen, die forschende Zugänge ermöglichen. So bietet beispielsweise die von Kindern eingebrachte Frage, warum sich die Welt dreht und wir uns nicht mitdrehen (vgl. Seitz et al., 2016, 134), vielfältiges Potenzial zur Bearbeitung auf unterschiedlichen Ebenen. Komplexe Aufgaben dieses Zuschnitts ermöglichen die Anbindung an eingebrachte Fragen der Schüler_innen und zugleich einen fachlich anspruchsvollen Unterricht, indem die Sachzusammenhänge in ihrer Komplexität bewahrt bleiben.

Auch hiermit verbundene Konzepte interessenorientierten Lernens sind ein spezifischer Fundus zur weiteren Entwicklung inklusiver Unterrichtspraxis als Enrichment. Sie ermöglichen eine stärkere Aufmerksamkeit für die Entfaltung und Wahrnehmung der Fragen und Interessen der Schüler_innen und eröffnen Freiräume für selbstgesteuertes Lernen (vgl. Seitz, 2013; Seitz et al., 2016), wenn etwa zwei Schüler_innen ein Demo-Video zu einer Lernstation erstellen, das den Mitschüler_innen Lösungsstrategien hierzu erläutert. Auch Themenkreise, in denen einzelne Lernende herausfordernde Aufgaben für die gesamte Klasse entwickeln oder ihnen diese vorstellen, können Orte der gegenseitigen Herausforderung sein. Die Arbeiten und Ergebnisse der einzelnen Schüler_innen erhalten auf diesem Weg soziale Anerkennung durch die Lehrkraft und die Mitschüler_innen.

Differenzierung im inklusiven Unterricht als Enrichment impliziert folglich die Aufforderung, die bearbeiteten Sachzusammenhänge insgesamt stärker entlang der individuellen Fragen und Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen im Unterricht zu entwickeln und sich dabei als Lehrperson selbst in eine

forschende Haltung zum Lernen der Kinder und Jugendlichen und zur Sache des Unterrichts zu begeben. Die verschiedenen Herangehens- und Deutungsweisen zu der von den Lernenden gemeinsam mit den Lehrkräften hervorgebrachten Sache des Unterrichts sind dabei ein wichtiger Ort sozialen Lernens und der inhaltlichen Bereicherung des Lernens aller Beteiligten.

Inklusion bedeutet somit keinesfalls, auf Leistungsanforderungen zu verzichten. Vielmehr heißt dies, alle an den aktuellen Grenzen ihres Könnens herauszufordern. In der Umsetzung impliziert dies zusammen mit beteiligend gestalteter Unterrichtsplanung auch prozessorientierte sowie partizipativ und transparent gestaltete Praktiken der Leistungsrückmeldung und Leistungsbewertung, etwa individuelle Lernverträge oder Portfolios (vgl. Winter, 2015). Gerade in Rückmeldepraktiken gegenüber Schüler_innen zeigt sich die Anforderung, mit sozialer Ungleichheit pädagogisch-didaktisch kompetent und reflektiert umgehen zu können, besonders deutlich – sie findet eine Form in der direkten sozialen Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler_in.

Praktiken einer ‚bereichernden‘ Differenzierung ermöglichen es so, allen Kindern mit hohen Erwartungen zu begegnen und sie mit Anerkennung zu versehen.

3 Ausblick

Mit der Umsetzung inklusiver Schulstrukturen werden die bislang auf organisatorischer Ebene verorteten Strategien der Verhandlung von Verschiedenheit und Ungleichheit – Stratifizierung von Lerngruppen in Jahrgangsklassen und Klassifizierung von Schüler_innen nach Schulformen – auf die Unterrichts- und Schulebene zurückgeführt und damit zur konkreten pädagogisch-didaktischen Handlungsanforderung.

Nicht ertragreich für inklusive Unterrichtsentwicklung, dies will der Beitrag deutlich machen, ist dabei die Erwartung stabiler Defizite bestimmter Schüler_innen, denn diese replizierte die im Rahmen schulartenbezogener und sonderpädagogischer Klassifizierungen nachgewiesenen Diskriminierungen im Klassenraum.

Dahinter liegt die Denkfigur der Gewissheit von angenommenen Lerngrenzen innerhalb der Klassifizierung („fixed ability thinking“; Hart et al., 2004, 31ff). Konstitutiv für Bildungsprozesse ist aber demgegenüber gerade die prinzipielle Ungewissheit und Unvorherbestimmtheit von Bildungsprozessen. Hier ist folglich das notwendige Professionalisierungsmoment enthalten, zu dem uns inklusive Schulpraxis auffordert, gerade im Hinblick auf Schüler_innen in benachteiligten Lebenslagen. Die Akzeptanz prinzipieller Ungewissheit und Unbegrenztheit individueller Lernprozesse und Lernpotenzia-

le im Sinne eines „learning without limits“ (Hart et al., 2004; Swann et al., 2012; Peacock, 2016) kann dabei als vielversprechender Orientierungspunkt für die weitere Konzeption inklusiven Unterrichts herangezogen werden.

Strategien des Enrichment können folglich für die Weiterentwicklung inklusiver Schulpraxis höchst bereichernd sein, wenn sie an die Vorstellung von Potenzialentfaltung und „transformability“ (Hart et al., 2004, 165ff) anknüpfen und in den Rahmen einer partizipativ gestalteten Unterrichtskultur gesetzt werden.

Literatur

- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. & McIntyre, D. (2004). *Learning without Limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Klafki, W. (1994). „Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz“ in bildungstheoretischer Perspektive. *Neue Sammlung*, 34, 579-594.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103-125). Wiesbaden: Springer.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2009). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft), 12, 11-46.
- Müller-Opliger, V. (2015). Das »Schoolwide Enrichment Model« (SEM als Choreografie inklusiver Begabtenförderung. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 38-59). Weinheim: Beltz.
- Peacock, A. (2016). *Assessment for Learning without limits*. London: Open University Press.
- Roth, H. (1969). *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Stuttgart: Klett.
- Schulministerium NRW (2016). *Verordnung über sonderpädagogische Förderung*, Zugriff am 20.08.2016. Verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=7587#det372557.
- Seitz, S. (2013). Kommunikativer Sachunterricht in inklusiven Grundschulen: Kinder machen gemeinsame Sache. In A. Becher, S. Miller, I. Oldenburg, D. Pech & C. Schomaker (Hrsg.), *Kommunikativer Sachunterricht. Facetten der Entwicklung* (S. 205-212). Hoheneggen: Schneider Verlag.
- Seitz, S. (2016a). Inklusion im Unterricht. *Der Bürger im Staat*, 66 (1), 44-46.
- Seitz, S. (2016b). Inklusiver Unterricht – bildungshistorische und bildungstheoretische Begründungen. In A. Köker & C. Stortländer (Hrsg.), *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis*. Weinheim: Beltz Juventa (in Druck).
- Seitz, S., Pfahl, L., Steinhaus, F., Rastede, M. & Lassek, M. (2016). *Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2016). *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule. Abschlussbericht*. Zugriff am 11.07.2016. Verfügbar unter <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/>.
- Stamm, M. (2009). *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Swann, M., Peacock A., Hart, S. & Drummond, M. J. (2012). *Creating Learning without Limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Wagner, S. J. & Powell, J. J. (2014). An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 177-199). Wiesbaden: VS Verlag.
- Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Hohengehren: Schneider.

Christian Herbig

Personalisierung von Lehr-Lern-Settings im gymnasialen Bildungsgang: Inklusive Bildung und Leistungsorientierung als zwei Seiten einer Medaille

Der gymnasiale Bildungsgang versteht Leistungsorientierung als seine genuine Aufgabe. Dem gegenüber steht vermeintlich die Notwendigkeit der Etablierung inklusiver Strukturen bzw. die Ermöglichung sozialer Partizipation. Ausgehend von Vorüberlegungen zum gymnasialen Handlungsraum und einem bildungsgerechten, individuell fördernden Umgang mit Vielfalt wurde auf Basis einschlägiger Literatur das theoriebasierte Arbeitsmodell der Personalisierung entwickelt. Das Modell ist als allgemein (schul-)pädagogisches Handlungskonzept für einen individuell fördernden Umgang mit Vielfalt im gymnasialen Bildungsgang zu verstehen. Zur Exploration, Qualifikation und Ausdifferenzierung des Modells läuft seit Ende 2015 eine bundesweit angelegte Delphi-Studie, in der Expert_innen aus inklusiven und/oder begabungsfördernden Lehr-Lern-Settings in mehreren Durchgängen zum Umgang mit Vielfalt im gymnasialen Bildungsgang befragt werden. Die Ergebnisse der ersten, qualitativen Befragungsrunde bestätigen die theoriebasiert modellierten Dimensionen der Personalisierung. In zwei folgenden Befragungswellen sollen die bisherigen Erkenntnisse quantifiziert und weiter ausdifferenziert werden. Ziel ist es, einen Beitrag zur evidenzbasierten Professionalisierung von (zukünftigen) Gymnasiallehrkräften zu leisten.

Während in vielen Bereichen unseres alltäglichen Lebens (wie z.B. Smartphones, Werbung, Sport, Medienkonsum) bereits versucht wird, der Vielfalt individueller Bedürfnisse durch ‚Personalisierung‘ gerecht zu werden, sind entsprechende Entwicklungen im Bildungssystem bisher kaum zu beobachten. Um jedoch auch den individuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden, ist die Herstellung einer möglichst optimalen Person-Umwelt-Passung (vgl. Roth, 1980) im Lehr-Lern-Prozess ein wichtiger Baustein. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf

einen bildungsgerechten Umgang mit Vielfalt¹ in Schule und Unterricht sowie die Etablierung von inklusiven² Strukturen.

Vor allem der Sekundarbereich wurde in diesem Kontext noch zu selten wissenschaftlich betrachtet – und das, obwohl insbesondere dem genuin leistungsorientierten³ gymnasialen Bildungsgang wiederholt eine ungerechte Verteilung von Bildungschancen sowie eine unzureichende individuelle Förderung (vgl. Kunze, 2008, 19) der Kinder und Jugendlichen attestiert wurde (vgl. u.a. Solzbacher, 2008; Helmke, 2013; KMK, 2015).

Aus diesem Grund ist das Forschungsprojekt ‚Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Vielfalt: Delphi-Studie zum individuell fördernden Umgang mit Vielfalt im gymnasialen Bildungsgang und Ableitung von Rückschlüssen für die erste Phase der Lehrer_innenbildung‘ im Bereich der gymnasialen Bildung in Deutschland verortet. Ausgehend von Fragen nach einer bildungsgerechten und individuellen Förderung in Schule und Unterricht wird untersucht, ob und wie dies in Form einer personalisierten Gestaltung von Lehr-Lern-Settings gelingen kann. Das Forschungsprojekt möchte damit einen Beitrag zur weiteren, evidenzbasierten Professionalisierung von (zukünftigen) Gymnasiallehrkräften leisten.

1 Ausgangslage

1.1 Schulischer Umgang mit Vielfalt: der Handlungsraum des gymnasialen Bildungsgangs

Ausgangspunkt der Betrachtungen im Rahmen des Forschungsprojektes ist die Beobachtung einer verstärkten Wahrnehmung von Vielfalt auf der Ebene des Schulsystems und insbesondere auch im gymnasialen Bildungsgang. Neben allgemeingesellschaftlichen Pluralisierungstendenzen (vgl. u.a. Geiß-

¹ Im Gegensatz zum Heterogenitätsdenken wird nach Sliwka (2012, 170f) „[im] Paradigma der Diversität [...] die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler nicht mehr als Problem, sondern vielmehr als normale Realität und sogar als ‚Bildungsgewinn‘ wahrgenommen.“

² Das zugrunde gelegte Inklusionsverständnis ist in der Traditionslinie der Salamanca-Erklärung zu verorten, während die UN-BRK als rechtlicher Rahmen für die Umsetzung von inklusiver Bildung angesehen wird (vgl. u.a. Poscher et al., 2008, S. 25). Aus allgemein (schul-)pädagogischer Perspektive sollten daher möglichst alle lernrelevanten, inter- und intra-individuellen sowie gruppenbezogenen Differenzlinien mitgedacht werden (vgl. u.a. Hinz, 2013).

³ Leistung wird verstanden als domänenspezifisches Produkt, das in Interaktion zwischen individuellen Potenzialen und deren (schulischer) Stimulation entsteht. Begabung beschreibt dabei ein dynamisches, sozial verankertes Lern-, Bildungs- bzw. Leistungspotenzial. Begabungsförderung ist sodann als zirkuläres, kumulatives Zusammenspiel von individuellen Potenzialen und deren unabdinglicher (schulischer) Stimulation zu sehen (vgl. u.a. Weigand, 2014). Dies schließt die (Hoch-)Begabtenförderung ein (vgl. ebd.).

ler, 2011) liegen die Gründe dafür u.a. im bundesweiten Trend zur Etablierung von zweigliedrigen Strukturen im Sekundarbereich sowie in allgemein gestiegenen bzw. steigenden gymnasialen Übertrittsquoten (vgl. u.a. Becker, 2012). Trotz einer weiterhin bestehenden (Positiv-)Auswahl der Lerner aufgrund traditioneller Selektionsmechanismen (vgl. u.a. Köller, 2007; Becker, 2012; Geißler, 2012), ist davon auszugehen, dass die institutionell angestrebte Homogenisierung der gymnasialen Lerngruppe nicht erreicht wird (vgl. u.a. Tillmann, 2004; Bos & Scharenberg, 2010). Allein ein Blick auf die Entwicklung der Schüler_innenzahlen im gymnasialen Bildungsgang lässt auf eine inhomogene Schüler_innenschaft schließen. Das traditionelle Selbstverständnis des Gymnasiums – als die Schulform für leistungsstarke Kinder und Jugendliche (vgl. Freisel, 2007; Kiper, 2007) – sollte als alleiniger Ausgangspunkt des pädagogischen Denkens und Handelns hinterfragt werden. Gymnasiallehrkräfte sind notwendigerweise mit veränderten bzw. neuen pädagogischen Herausforderungen und erhöhten normativ begründeten Leistungsansprüchen konfrontiert (vgl. u.a. Baumert & Lehmann, 1997, 211; Solzbacher, 2008). Unter diesen Bedingungen Wege zu finden, Begabungen und Leistung zu fördern und gleichzeitig Teilhabe zu ermöglichen, ist eine zentrale Frage vor allem im Hinblick auf die Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit.

1.2 Schulischer Umgang mit Vielfalt: was ist gerecht?

Blickt man in die Literatur, ist ein erster Schritt in diese Richtung die Verabschiedung von der seit langem vorherrschenden Orientierung am mittleren Durchschnitt (vgl. u.a. Graumann, 2002). Weder die Gleichbehandlung Ungleichem (vgl. u.a. Rawls, 1971/1975; Helmke, 2013, 36) noch die Förderung einzelner Ausgewählter (vgl. u.a. Giesinger, 2007, 363) kann uneingeschränkt als gerecht angesehen werden. Theoretische Ansätze zur Bildungsgerechtigkeit weisen darauf hin, dass es im Hinblick auf einen bildungsgerechten Umgang mit Vielfalt für alle Schüler_innen kombinierter Ansätze bedarf, die sowohl auf die Ermöglichung von grundlegender (sozialer) Partizipation und das Erreichen von grundlegenden Lernzielen für alle Lernenden abzielen, als auch die intra- und interindividuellen Unterschiede, Lernausgangslagen und Ungleichheiten jeder/s Einzelnen bzw. bestimmter Gruppen berücksichtigen und als omnipräsent anerkennen. Beispielhaft zu nennen sind hier der Basic-Capability-Approach (vgl. Sen, 1980/1982; Anderson, 2007) und das Schwellenkonzept von Bildungsgerechtigkeit (vgl. Giesinger, 2007, 376ff). Die individuelle Förderung jeder/s Einzelnen wird damit zur unabdingbaren Notwendigkeit. Dabei ist es zunächst auch nachrangig, ob das Lehren und Lernen in separierten oder inklusiven Settings stattfindet. Denn

unabhängig vom Lehr-Lern-Setting führt jede Gleichbehandlung bzw. ‚Gleichmacherei‘ zu einer gewissen Form von (Bildungs-)Ungerechtigkeit für bestimmte Gruppen. Pointiert gesagt: Am gerechtesten scheint, was individuell fördernd jede_n Einzelne_n ganzheitlich in den Blick nimmt.

1.3 Schulischer Umgang mit Vielfalt: Lernentwicklung im Sekundarbereich

Eine grundlegende Debatte im Umgang mit schulischer Vielfalt dreht sich um die Frage, welches Lehr-Lern-Setting eine optimale Persönlichkeitsentwicklung erlaubt. Ein kursorischer Blick auf empirische Befunde zur Lern-, Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung zeigt: Der positive Verlauf hängt nicht primär davon ab, ob die Förderung separiert oder inklusiv stattfindet. In beiden Settings zeigt sich ein ambivalentes bzw. indifferentes empirisches Bild (für separierte Settings vgl. u.a. Marsh, 2005; Preckel & Vock, 2013; für inklusive Settings vgl. u.a. Schümer, 2004; Kalambouka et al., 2007; Vock et al., 2007; Preuss-Lausitz, 2011). Ausschlaggebender ist, dass das Lehren und Lernen individualisiert abläuft. Die Frage ‚Separiert oder inklusiv?‘ ist also (zumindest auf Basis der aktuellen Forschungslage) empirisch nicht eindeutig zu beantworten. Zielführender sind normative Überlegungen zu Aspekten der Bildungsgerechtigkeit im jeweiligen Setting. So machen Hoyer et al. (2013) deutlich, dass die Strukturen in separierten Settings z.T. sozial hoch selektiv sind. Das separierenden Gruppierungsprozessen zugrunde gelegte Verständnis von Begabung als ein objektiv operationalisierbares Konstrukt hat demzufolge keinen Bestand (vgl. ebd.). Vielmehr muss Begabung als das gesehen werden, was es ist – eine sozial konstruierte Entität (vgl. ebd.). Zudem zeigen eine Reihe von (mehrheitlich internationalen) Studien, dass Begabungsförderung (in Deutschland traditionell eher in separierten Settings gedacht und umgesetzt) einerseits und Teilhabeermöglichung (durch inklusive Bildung) andererseits sich nicht ausschließen (vgl. u.a. Willms, 2006; Geißler, 2011; Donnelly, 2012). Aus dem Anspruch an eine bildungsgerechte Förderung aller Schüler_innen ergibt sich daher ein Primat der Etablierung inklusiver Lehr-Lern-Settings, ohne jedoch gänzlich auf eine bedarfsgerechte, zeitlich begrenzte und nicht-stigmatisierende Förderung in separierten Settings verzichten zu müssen. Ziel muss dabei immer die Herstellung einer (möglichst) optimalen Person-Umwelt-Passung (vgl. u.a. Roth, 1980) durch individuelle Förderung (vgl. Kunze, 2008, 19) in allen Lehr-Lern-Settings sein – auch oder vor allem im gymnasialen Bildungsgang.

2 Das Arbeitsmodell der Personalisierung

2.1 Forschungsfrage und Zielstellung

Im Rahmen des o.g. Forschungsprojekts wurden zunächst theoretische Vorüberlegungen zu folgender forschungsleitender Fragestellung angestellt: Welche Merkmale sollte ein bildungsgerechter, individuell fördernder Umgang von Lehrkräften mit Vielfalt im gymnasialen Bildungsgang aufweisen und welche Haltungen bzw. Einstellungen sollten einem entsprechenden professionellen Handeln zugrunde liegen? Es wurde das Ziel verfolgt, auf Basis einer umfassenden Literatur- und Dokumentenanalyse ein allgemein (schul-)pädagogisches Handlungskonzept theoriegeleitet zu modellieren.

Dimensionen der Personalisierung

Zur theoriebasierten Modellierung des Konzepts der Personalisierung wurden aktuelle Befunde der Lehr- und Lernforschung herangezogen, die sich im Kontext des individuell fördernden Umgangs mit Vielfalt in Schule und Unterricht als relevant herausgestellt haben. Das daraus entwickelte Arbeitsmodell als handlungsorientierter Ansatz (1) zielt auf die Minimierung der Herausforderungen von individueller Förderung (vgl. dazu Kunze, 2008) durch eine systemische, ganzheitliche Perspektive auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Settings; (2) versucht den vermeintlichen Gegensatz zwischen Leistungsorientierung und sozialer Partizipation zu überwinden (vgl. u.a. Willms, 2006; Geißler, 2011; Donnelly, 2012), da auf die integrierte Entwicklung von Werten wie Potenzialorientierung, Akzeptanz und Selbstbestimmung sowie auf Fähigkeiten wie soziale und demokratische Teilhabe, Dialogfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein abgezielt wird (vgl. u.a. Sliwka, 2012; Weigand et al., 2014) und (3) synthetisiert Aspekte der Gestaltung von inklusiven bzw. begabungsfördernden Lehr-Lern-Settings (vgl. u.a. Herbig, 2015). Das Arbeitsmodell der Personalisierung wurde theoriebasiert zunächst durch folgende sechs Dimensionen beschrieben: (1) Diversitätsorientierung; (2) Personorientierung; (3) Begabungsorientierung; (4) Inklusionsorientierung; (5) Kooperationsorientierung; (6) Aneignungsorientierung.

3 Delphi-Studie zur personalisierten Gestaltung von Lehr-Lern-Settings im gymnasialen Bildungsgang

3.1 Delphi-Studie: Forschungsfragen und Zielstellungen

Auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen, d.h. der theoriebasierten Modellierung des Handlungskonzepts der Personalisierung, sind im empirischen Teil der Untersuchung folgende Fragen forschungsleitend:

1. Wie gehen Expert_innen für inklusive und/oder begabungsfördernde Bildung (Panel I und II) im gymnasialen Bildungsgang mit Vielfalt um und welche Haltungen bzw. Einstellungen liegen ihrem professionellen Handeln zugrunde?
2. Welche praxisrelevanten Rahmenbedingungen gibt es für eine personalisierte Gestaltung von Lehr-Lern-Settings im gymnasialen Bildungsgang?
3. Welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede gibt es zwischen Expert_innen für inklusive und/oder begabungsfördernde Bildung mit Blick auf Handlungserfahrungen und Ansichten im personalisierten Umgang mit Vielfalt?

Zugrunde gelegt wird dabei die Annahme, dass Expert_innen in beiden Panels ähnliche bzw. gleiche Handlungserfahrungen und Ansichten im Umgang mit Vielfalt haben.

In einem ersten Schritt zielt der empirische Teil der Untersuchung auf die Exploration und Qualifikation des Arbeitsmodells der Personalisierung durch Aussagen von Expert_innen aus inklusiven und/oder begabungsfördernden Lehr-Lern-Settings. In einem zweiten Schritt soll das Arbeitsmodell weiter (quantitativ) ausdifferenziert werden, um Aussagen über mögliche Hierarchien, Kausalitäten, Interdependenzen und Schnittstellen zwischen und in den einzelnen Dimensionen treffen zu können und diese Erkenntnisse in die Modellierung einfließen zu lassen.

3.2 Delphi-Studie: Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfragen und zur Erreichung der o.g. Ziele im empirischen Teil wurde die Delphi-Methode gewählt. Die Auswahl der Methode orientierte sich u.a. am Anspruch, gelingendes Handeln als wesentliche Ressource für die (Weiter-)Entwicklung und Multiplikation adäquater Professionalität und Professionalisierung zu analysieren und damit Wissen aus der Praxis für die Praxis zu gewinnen (vgl. u.a. Baumert & Kunter, 2006). Ein weiteres Kriterium für die Methodenwahl ergibt sich aus dem explorativen Charakter der Grundfragestellungen. Dieser legt einen Ansatz wie die Delphi-Methode nahe, der die Erfassung subjektiver (Selbst-)Einschätzungen im Rahmen einer Expert_innen-Befragung zielführend strukturiert. Zudem macht es die Delphi-Methode und deren Online-Umsetzung möglich, eine deutlich größere Anzahl an Expert_innen gleichzeitig zu erreichen als z.B. durch zeit- und kostenaufwändigere (Präsenz-)Interviews.

In Anlehnung an Häder (2014) wird eine bundesweit angelegte Delphi-Studie des Typs 3 online durchgeführt mit dem Ziel der „Ermittlung und Qualifikation der Ansichten von Experten“ (ebd., 33f). Darüber hinaus erlaubt der Delphi-Ansatz als Kommunikationsplattform einen interdisziplinären Aus-

tausch zwischen den Expert_innen-Panels für inklusive und/oder begabungsfördernde Bildung (vgl. Linstone & Turoff, 2002, 4).

Die Delphi-Studie umfasst insgesamt drei Befragungswellen. In der ersten Runde wurde Ende 2015 eine qualitative Expert_innen-Befragung durchgeführt. Es sollten vier offene Fragen in einem Online-Survey beantwortet werden. Die Ergebnisse der ersten Befragungsrunde dienen als Grundlage für die Gestaltung der weiteren Runden, die ab Ende 2016 stattfinden und die in Form von geschlossenen Online-Fragebögen (Ratings) durchgeführt werden. Ziel der zweiten und dritten Befragungswelle ist jeweils die schrittweise Gewinnung von ausdifferenzierten Erkenntnissen im Rahmen des Konzepts der Personalisierung.

Als Auswertungsmethode für die Daten der ersten Runde wurde eine theorie- und empiriegeleitete Kategorienbildung (vgl. Steigleder, 2008) als Modifizierung der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2014) gewählt, da sowohl ein theoriebasiertes (im Hinblick auf die Dimensionen des Arbeitsmodells der Personalisierung) als auch ein empiriebasiertes (im Hinblick auf praxisnahe Erfahrungen der Expert_innen) Forschungsinteresse besteht. Die Ratings in den beiden anschließenden Runden werden nach Häufigkeits- und Mehrheitsfähigkeitsaspekten ausgewertet. Den Abschluss einer Delphi-Studie bestimmt in der Regel ein vordefiniertes Abbruchkriterium (vgl. Häder, 2014). Im vorliegenden Fall sind dafür insbesondere forschungsmethodische und forschungsökonomische Gründe ausschlaggebend.

3.3 Delphi-Studie: Stichprobe

Die Zusammensetzung der Stichprobe für die Durchführung der Delphi-Studie basiert auf einer Auswahl von Expert_innen. Zugrunde liegt ein konstruktivistischer Experten_innenbegriff (vgl. Bogner & Menz, 2002, 40). Die Zuschreibung des Expert_innenstatus erfolgte auf Basis von methodisch-relationalen Aspekten, d.h. aufgrund des spezifischen Forschungsinteresses, sowie aufgrund von sozial-repräsentationalen, d.h. funktionalen, Aspekten (vgl. Meuser & Nagel, 1991, 443f). Nach folgenden Kriterien wurden 335 Personen für eine Teilnahme angefragt: (1) Zentrierung auf Lehrkräfte bzw. Pädagog_innen im aktiven Schuldienst, da aus der schulischen bzw. unterrichtlichen Praxis heraus Wissen für die Theorie generiert werden soll; (2) Tätigkeit im gymnasialen Bildungsgang im allgemeinbildenden Bereich (Gymnasium und Gesamtschulen); (3) Tätigkeit in einem explizit inklusiv und/oder begabungsfördernd gestalteten Lehr-Lern-Setting (ersichtlich u.a. durch entsprechende Gütesiegel, Schulprogramme, Schulpreise etc.); (4) Vertreter_innen der Schulleitung, die weitere Kolleg_innen für die Teilnahme nominieren konnten. Über ein Online-Anmeldeformular, das zugleich

soziodemographische Daten erfasste, sagten 81 Personen ihre Teilnahme zu. An der ersten Runde der Delphi-Studie beteiligten sich 51 Expert_innen (Rücklaufquote: ca. 64%) aus zehn Bundesländern.

4 Ausgewählte empirische Zwischenergebnisse und weiteres Vorgehen

Da sowohl ein theorie- als auch ein empiriebasiertes Forschungsinteresse besteht, wurden die in der ersten Runde der Delphi-Studie erhobenen Daten mit Hilfe einer entsprechend theorie- und empiriegeleiteten Kategorienbildung (vgl. Steigleder, 2008) ausgewertet. Nach mehrmaligem Durchlaufen des gesamten Datenmaterials (vgl. ebd.) zeigte sich, dass die zugrunde gelegten Dimensionen des Arbeitsmodells der Personalisierung Bestand haben. Veränderungsbedarf gab es (erwartungsgemäß) bei der Qualifikation der Dimensionen durch die Bildung von Subkategorien. Zudem wurde die Dimension ‚Gelingensbedingungen‘ dem Modell hinzugefügt. Bei der theoriebasierten Modellierung des Konzepts der Personalisierung wurde diese zunächst ausgespart, da der Anspruch besteht, entsprechende kontextuelle Rahmenbedingungen rein empiriegeleitet, d.h. direkt aus der Praxis, zu gewinnen. Über Zusammenhänge, Schnittstellen, Interdependenzen etc. zwischen und innerhalb einzelner Dimensionen können nach der ersten Runde der Delphi-Studie jedoch noch keine belegbaren Aussagen getroffen werden. Dahingehend gilt es, das Modell der Personalisierung in den weiteren zwei Befragungswellen mittels einer quantifizierenden (Selbst-)Beurteilung in Form von Ratings auszudifferenzieren. Auf Basis dieser Ergebnisse soll dann eine differenzierte Modellierung des Konzepts der Personalisierung erfolgen. Abschließend soll auch geprüft werden, ob und falls ja, welche Impulse für das bereichsspezifische Handeln im gymnasialen Bildungsgang (Professionalität) bzw. für den bildungswissenschaftlichen Teil in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung (Professionalisierung) deduziert werden können.

Literatur

- Anderson, E. (2007). Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics*, 117, 595-622.
- Baumert, J. & Lehmann, R. (1997). *TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Obladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Becker, R. (2012). *Bildungsbeteiligung und Bildungschancen. Bundeszentrale für Politische Bildung*. Zugriff am 03.06.2016. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138032/bildungsbeteiligung-und-bildungschancen?p=all>.

- Bogner, A. & Menz, W. (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 33-70). Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, W. & Scharenberg, K. (2010). Lernentwicklung in leistungshomogenen und -heterogenen Schulklassen. In W. Bos, E. Klieme, O. Köller & J. Baumert (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 173-194). Münster: Waxmann.
- Donnelly, V. (Hrsg.) (2012). *Raising Achievement for All Learners. Quality in Inclusive Education. A synthesis of key issues across Europe*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Zugriff am 27.05.2016. Verfügbar unter https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-synthesis-report_RA4AL-synthesis-report.pdf.
- Freisel, L. (2007). Das Gymnasium im Wandel – Einführung in seine Geschichte. In S. Jahnke-Klein, H. Kiper & L. Freisel (Hrsg.), *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S. 51-68). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Geißler, R. (2011). *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geißler, R. (2012). Die meritokratische Illusion – versenkte Ressourcen im deutschen Bildungssystem. In M. Haller & M. Niggeschmidt (Hrsg.), *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Die Denkmuster und Denkfehler der Eugenik* (S. 193-210). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 361-380.
- Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häder, M. (2014). *Delphi-Befragungen: Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik*, 2, 34-37.
- Herbig, C. (2015). Inklusiv-individuelle Begabungsförderung: Ein allgemein (schul-)pädagogischer Blick auf Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Spannungsfeld von Effektivität und Selektivität. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 331-341). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? *Zeitschrift für Inklusion*, 1.
- Hoyer, T., Weigand, G. & Müller-Oppliger, V. (2013). *Begabung. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Kalambouka, A. Farrell, P. Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49 (4), 365-382.
- Kiper, H. (2007). Pädagogik des Gymnasiums – quo vadis? In S. Jahnke-Klein, H. Kiper & L. Freisel (Hrsg.), *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S. 37-50). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2015). *Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015*. Zugriff am 27.05.2016. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/350-KMK-TOP-011-Fu-Leistungsstarke_-_neu.pdf.
- Köller, O. (2007). Das Gymnasium zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen. Welche Pädagogik braucht das Gymnasium? In S. Jahnke-Klein, H. Kiper & L. Freisel (Hrsg.), *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S. 13-35). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunze, I. (2008). Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze, & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 13-25). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Linstone, H. & Turoff, M. (Hrsg.) (2002). *The Delphi Method. Techniques and Applications*. Zugriff am: 08.06.2016. Verfügbar unter: <http://is.njit.edu/pubs/delphibook/delphibook.pdf>.
- Marsh, H. W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 119-127.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitative empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Poscher, R., Langer, T. & Rux, J. (2008). *Zum völkerrechtlichen Recht auf Bildung und seiner innerstaatlichen Umsetzung. Gutachten im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*. Zugriff am 08.06.2016. Verfügbar unter http://www.gew-nrw.de/uploads/tx_files/Gutachten_UN_Konvention.pdf.
- Preckel, F. & Vock, M. (2013). *Hochbegabung: Grundlagen, Diagnose, Fördermöglichkeiten*. Ein Lehrbuch. Göttingen: Hogrefe.
- Preuss-Lausitz, U. (2011). *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen*. Zugriff am 08.06.2016. Verfügbar unter: http://www.gruene-fraktion-sachsen.de/fileadmin/user_upload/ua/Inklusionsgutachten_Sachsen_Endfassung.pdf.
- Rawls, J. (1971/1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit (A Theory of Justice)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roth, H. (1980). Einleitung und Überblick. In H. Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen* (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, 12. Aufl., Ersterscheinung 1968, S. 17-67). Stuttgart: Klett.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unter-privilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler* (S. 73-115). Wiesbaden: VS Verlag.
- Sen, A. (1980/1982). "Equality of What?". In A. Sen (Hrsg.), *Choice, Welfare and Measurement* (S. 353-36). Oxford: Blackwell.
- Sliwka, A. (2012). Diversität als Chance und als Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (S. 169-176). Wiesbaden: Springer VS.
- Solzbacher, C. (2008). Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 27-42). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Steigleder, S. (2008). *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest: Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In G. Becker (Hrsg.), *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich-Jahresheft (Themenheft, (22), 6-9*.

- Vock, M., Preckel, F. & Holling, H. (2007). *Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen*. Göttingen: Hogrefe.
- Weigand, G. (2014). Begabung oder Hochbegabung. In G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger & G. Schmid (Hrsg.), *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 37-46). Weinheim: Beltz.
- Weigand, G., Hackl, A., Müller-Oppliger, V. & Schmid, G. (Hrsg.) (2014). *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Willms, J. D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Zugriff am 27.05.2016. Verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147066e.pdf>.

Michael Pfitzner und Marcel Veber

Zählen „Behindertentore“ doppelt? – Ein theoretisch-empirischer Blick auf inklusiven Sportunterricht

Der Umgang mit Leistungen im Sportunterricht stellt hohe Anforderungen an Schüler_innen und Lehrkräfte. Geprägt durch das „Höher, Schneller, Weiter“ des außerschulischen Wettkampfsports ist der Umgang mit Leistungen vorgeformt. Dieses wird einem differenzierten Leistungsverständnis in Zeiten eines erziehenden und diversitätssensiblen Sportunterrichts nicht gerecht. Einleitend werden Chancen des erziehenden und inklusiven Unterrichts zusammengeführt, der Weg zu einer Didaktik des inklusiv erziehenden Sportunterrichts skizziert und deren Implikationen für die Leistungsthematik verdeutlicht. Zwei empirische Zugänge verschaffen Perspektiven auf Leistung im Sportunterricht: 1. Es werden Aufgaben aus dem Sportunterricht analysiert und Ergebnisse aus Interviews mit Lehrer_innen und Schüler_innen zu Aufgaben und dem Umgang mit ihnen vorgestellt. 2. Aspekte der Bewertung von Leistung werden durch Ergebnisse einer Analyse von Studierendenportfolios aus inklusionspädagogischer Perspektive beleuchtet. Ziel ist es, unterschiedliche Perspektiven auf Leistung im inklusiv erziehenden Sportunterricht und dessen Implikationen für einen veränderten Umgang mit Leistungen zu diskutieren. Die Ergebnisse zeigen fachdidaktische Traditionen zum Umgang mit Leistungen im Fach Sport auf, die sich als Stolpersteine für inklusives Lehren und Lernen im Sportunterricht erweisen können.

1 Prolog

„Bei uns im Sportunterricht machen alle das gleiche. Da werden wir nicht befördert [!]“ (Schüler einer inklusiven Grundschule).

Diese Aussage des Kindes weist auf ein Problem hin: im Sportunterricht (zumindest in dieser Klasse in der Wahrnehmung des Schülers) wird auf die individuellen Bedürfnisse nicht ausreichend eingegangen. Gleichzeitig sagt die Schulleitung des o.g. Schülers, dass im Sportunterricht nicht auf besonde-

re Potenziale eingegangen werden könne; dies müsse in der Freizeit passieren. Weitere Brisanz gewinnen die Aussagen dadurch, dass der Schüler (in der Wahrnehmung der Lehrer_innen) deutliche Verhaltensauffälligkeiten zeigt und Einigkeit mit den Eltern besteht, dass er aufgrund seiner mathematischen wie auch motorischen Potenziale besonderer Förderung bedarf. Eine Förderung seiner sehr ausgeprägten körperlich-motorischen Potenziale wird jedoch ausgeschlossen. Dieser Einzelfall verweist auf ein schwieriges Verhältnis zwischen inklusionssensiblen, potenzialorientiertem Umgang mit Vielfalt einerseits und dem Leistungsverständnis im Schulsport andererseits hin. Obwohl besondere Bedürfnisse in inklusionssensiblen Settings meist methodisch aufgegriffen werden, erfolgt gleichzeitig, wie mit der beschriebenen Szene deutlich wird, eine Verengung auf vermeintliche Defizite. Potenziale werden zu selten schulsportdidaktisch aufgegriffen, wobei gleichzeitig die Förderung dieser Potenziale in den außerschulischen Bereich abgegeben wird, der mit nicht schulaffinen Leistungskategorien arbeitet.

2 Inklusiver Sportunterricht – theoretische Rahmungen

Wird der Blick auf die Frage, was inklusionssensiblen Unterricht ausmacht, gelenkt, erfolgt nicht selten die Antwort, dass ‚guter‘ Unterricht automatisch zu inklusivem Unterricht führe. Diese Aussage findet sich nicht nur in allgemeinen Diskursen wieder; sie wird auch in fachdidaktischen Kreisen getätigt. Neben der fachdidaktischen Perspektive bedarf es aber auch einer inklusionspädagogischen Bereicherung, um den Axiomen Inklusiver Bildung gerecht werden zu können (vgl. Abb. 1).

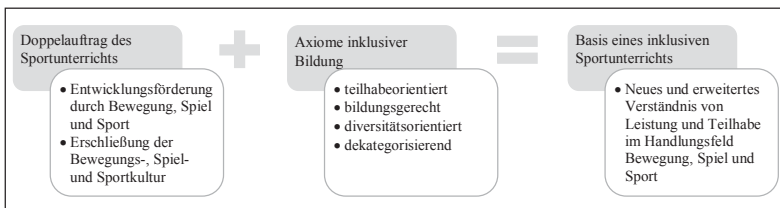


Abb. 1: Komponenten eines inklusionssensiblen Sportunterrichts

Konzeptionell leitet den Sportunterricht seit ca. 15 Jahren eine pädagogische Orientierung (vgl. Kurz, 2000). Der *Erziehende Sportunterricht* folgt der Leitidee eines *Doppelauftrages*: Im Schulsport geht es zum einen um die Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur, so wie sie in westlichen Gesellschaften ausgeprägt ist. Zum anderen muss sich pädagogisches

Handeln an den subjektiven Möglichkeiten und Wünschen des Individuums orientieren. Im Feld des Sports wird damit die Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport angesprochen (vgl. Beckers, 2001). Kennzeichnend für diese doppelte Orientierung sind das mehrperspektivische Unterrichtskonzept (vgl. Balz & Neumann, 2013) und die dabei Struktur gebenden Pädagogischen Perspektiven auf den Schulsport (vgl. Kurz, 2000), die „Öffnung vom Sportartenkanon zum offenen Bewegungskonzept“ (Geßmann, 2000) und die „Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts“ (Beckers, 2013).

1. Pädagogische Perspektiven: Kurz (2000, 25) charakterisiert „Perspektive“ als „Standpunkt“, der eine spezifische Sicht ermöglicht. „Je mehr Standpunkte ich einnehme, desto vollständiger wird die Gesamtvorstellung, die ich von dem Objekt gewinne, aber desto mehr wiederholt sich auch“ (ebd.). Für die Bestimmung der schulsportlich relevanten Perspektiven ist auszuwählen, was „die Entwicklung Heranwachsender fördern kann“ (ebd.). Das verfolgte Konzept ist von der Annahme getragen, dass sich das pädagogisch Bedeutsame nicht implizit ereignet, sondern die Förderung explizit im Verständnis einer „Akzentuierung“ des Unterrichts inszeniert werden muss. In Nordrhein-Westfalen sind sechs Pädagogische Perspektiven – hier nur schlagwortartig bezeichnet – relevant: „Wahrnehmung“, „Ausdruck & Gestaltung“, „Wagnis“, „Leistung“, „Kooperation“ und „Gesundheit“ (Kurz, 2000, 27-44).
2. Offenes Bewegungskonzept: Profilgebend für die im offenen Bewegungskonzept vorgesehenen Inhaltsbereiche sind Bewegungsaktivitäten, wie z.B. Laufen, Springen, Werfen, und erst in zweiter Perspektive die tradierte Sportart und/oder -disziplin, hier die Leichtathletik. Weitere Inhaltsfelder sind u.a. Bewegen im Wasser – Schwimmen, Gleiten, Rollen, Fahren – Rollsport, Bootsport, Wintersport. Quer zu allen Inhaltsbereichen und damit für sie konstitutiv liegt der Bereich zehn mit dem Titel „Wissen erwerben und Sport begreifen“ (Geßmann, 2000, 69).
3. Zur Umsetzung eines erziehenden Sportunterrichts werden Ausschnitte aus den Inhaltsbereichen (z.B. Schwimmen) durch eine pädagogische Perspektive (z.B. mit einer Betonung auf der Wahrnehmung des eigenen Körpers im Medium Wasser) akzentuiert. Die Prinzipien der Wertorientierung, Mehrperspektivität, Erfahrungs- und Handlungsorientierung, Reflexion und Verständigung (vgl. Beckers, 2013) betonen nochmals die Programmatik des erziehenden Sportunterrichts. Nur exemplarisch heißt dies, dass sportunterrichtlich Erlebtes durch Reflexion zu einer Erfahrung wird. Schüler_innen gilt es bspw. in eine reflexive Auseinandersetzung mit ihren Wahrnehmungen des Mediums Wasser zu führen.

Werden neben der fachdidaktischen Seite auch die Axiome Inklusiver Bildung (vgl. Veber, 2016, 26-31) beachtet, stellt sich die Frage, inwieweit der erziehende Sportunterricht teilhabeorientiert, bildungsgerecht, diversitätsorientiert und dekategorisierend ist. Widersprüche werden deutlich, wenn kategoriale Stigmatisierungsprozesse beispielsweise im Rahmen von Bundesjugendspielen, die affin zu unserem Bildungssystem aufgebaut sind (vgl. Heinrich, 2015, 241), reflektiert werden. Kurzum und nicht unerwartet: „Guter“ Sportunterricht ist nicht per se inklusionssensibel. Die Zusammenführung beider Bereiche ermöglicht es u.E. allerdings, eine inklusionssensible Basis für „guten“ Sportunterricht zu finden. Diese Basis geht v.a. auf ein verändertes Leistungsverständnis ein.

3 Empirische Betrachtungen von Diversität im Sportunterricht

Mit zwei empirischen Zugängen werden unterschiedliche Akteursperspektiven auf die Bewertung von Leistung im inklusiven Sportunterricht eingenommen: 1. Auf der Basis der Analyse audiografisch erfasster Aufgabenstellungen aus 17 Unterrichtsstunden in drei Unterrichtsvorhaben im Sport werden Ergebnisse aus Fokusinterviews mit drei Lehrer_innen und 27 Schüler_innen vorgestellt (vgl. Pfitzner, 2016). 2. Mit Ergebnissen einer Qualitativen Inhaltsanalyse von Entwicklungsportfolios von Lehramtsstudent_innen werden Aspekte der Bewertung von Leistung im Sportunterricht aus inklusionspädagogischer Perspektive beleuchtet (vgl. Veber, 2016).

Aufgaben im Sportunterricht

Die nachfolgenden Reflexionen stellen einen Ausschnitt aus einem Forschungsprojekt im Rahmen eines Habilitationsvorhabens zu Lernaufgaben im Sportunterricht dar (vgl. Pfitzner, 2016). In vier jeweils 120 Minuten dauernden Sportstunden konnten Aufgabenstellungen per Diktaphon audiografisch erfasst, analysiert und nachfolgend Fokusinterviews mit der Sportlehrkraft und einem Teil der Schüler_innen (n=9) geführt werden.

Die unterrichtliche Inszenierung folgt dem sportdidaktisch favorisierten Konzept der Mehrperspektivität. Die Schüler_innen erhalten Gelegenheiten, in Situationen des Zweikämpfens unterschiedliche körperliche Anforderungen zu erleben und in Reflexionsprozessen zu durchdringen. So wird z.B. mit einer Betonung auf die Gleichgewichtsfähigkeit der Schüler_innen beim „Hahnenkampf“ agiert: Die Schüler_innen hüpfen dazu einbeinig mit vor der Brust verschränkten Armen in einem markierten Feld und gewinnen dann, wenn eine der Personen die andere bzw. den anderen aus dem Gleichgewicht bringt und der bzw. die andere das zweite Bein auf den Boden setzen muss.

Ganzkörperkräftige Impulse haben Situationen, in denen die kämpfenden Schüler_innen eine andere Person aus einem markierten Feld drängen müssen. Die so inszenierten Kampfsituationen führen die Schüler_innen zu einer Auseinandersetzung mit ihren individuellen Vorlieben, Stärken und Schwächen beim Kämpfen. Eine Vertiefung erfolgt bei einer umfassenden Gruppenarbeit: Die Schüler_innen sollen weitere Kampfsituationen entwickeln, eine Punktwertung festlegen und in der Praxis erproben. Ziel ist es, einen im Sinne der Anforderungen an die Gleichgewichtsfähigkeit, Ganzkörperkraft und Geschicklichkeit mehrperspektivischen Wettkampf vorzubereiten.

In den Schülerinterviews wird deutlich, dass der Ansatz des Unterrichts insgesamt positiv aufgenommen wurde. Schüler J. äußerte bspw., dass er es insgesamt „sehr fair“ fand, da Anforderungen an „Geschicklichkeit und Gleichgewicht“ gestellt wurden. Dieses käme seiner körperlichen Konstitution entgegen, da er für einen Schüler der Jahrgangsstufe 8 vergleichsweise zierlich gebaut sei. J. hatte in seinen außerschulischen Sportengagements einige Enttäuschungen erlebt und bspw. Fußball aufgegeben „weil es halt langsam doof wurde, der Kleinste zu sein und, dass die Großen immer auf einem rumtrampeln und so“. Nun tanzt J. Hip-Hop und hatte für das Kämpfen im Sportunterricht anfänglich wenig übrig. Den Abschluss des Unterrichts nahmen die Schüler_innen konflikthaft wahr. Im Wettkampf um den Titel der bzw. des Stärksten in der Klasse sah Schülerin L. einen mono- und nicht mehrperspektivischen Wettkampf. Wiederkehrend seien die Anforderungen z.B. an die Gleichgewichtsfähigkeit durch körperliche Voraussetzungen überlagert worden. Gewonnen hatten schließlich diejenigen, die groß und kräftig waren, chancenlos waren die, die klein waren und ihre Schnelligkeit und ausgeprägte Geleichgewichtsfähigkeit nutzen wollten.

Es lässt sich aus der hier nur punktuell angedeuteten Aufgabenkultur im Sportunterricht erkennen, dass klassische Leistungsmotive, wie die undifferenzierte Kür der bzw. des Stärksten, dem Ansinnen an eine dem sportdidaktischen Konzept entsprechende subjektbezogene Inszenierung mit selbstreflexiven Anteilen entgegensteht. Die Schüler_innen fordern in den Interviews in einer selbstwertschützenden Weise, dass der mehrperspektivische Zugang des Unterrichts auch in Leistungssituationen durchschlagen müsse. Was mit dieser Forderung nicht gemeint ist, sind die in der Überschrift dieses Beitrags in der Frage angedeuteten „Pro- und Handicap-Lösungen“. Dabei werden einzelnen Schülergruppen Vorteile z.B. durch eine doppelte Zählung der von ihnen erzielten Tore oder Punkte verschafft bzw. Auflagen für besonders vorerfahrene Schüler_innen gemacht, damit diese nicht allzu einfaches Spiel haben. Diese kategorisierende Praxis führt Stigmatisierungen mit sich, die den erziehenden und inklusionssensiblen Ansprüchen entgegenstehen.

Forschung zu inklusionsbezogenen Überzeugungen Studierender

Die folgenden Einzelfalldarstellungen entstammen einer Analyse von 102 Entwicklungsportfolios von Studierenden, die an Praxisphasen in Inklusion (PinI) teilgenommen haben, einem Projekt zur inklusionsorientierten Lehrerbildung (vgl. Veber, 2016). Die Entwicklungsportfolios, in denen das forschende Lernen, das individuelle Inklusionsverständnis sowie die eigene Lehrerpersönlichkeit erfasst wurden, wurden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Zur Kategorienbildung wurde das SPSS-Prinzip nach Helfferich (vgl. 2011, 182-189) genutzt. Anhand von zwei Einzelfallanalysen (Praxisphase an einer sich inklusiv wandelnden Hauptschule mit multipel deprivierten Schüler_innen) wird ein Teilaspekt bezogen auf die Fragestellung des vorliegenden Beitrags dargelegt. Mit den Aussagen der Studentin können typische Muster von angehenden Sportlehrpersonen herausgestellt werden, die auf allgemeinere Muster hindeuten:

Die Studierenden stellen einerseits das sozialintegrative Potenzial des Sportunterrichts heraus. Andererseits wird selten auf die Berücksichtigung von Vielfalt auf inter- wie auch intrapersonaler Ebene eingegangen, indem zu meist an den tradierten schulischen Kategorisierungen festgehalten wird.

„Im Sport- sowie im Kunstunterricht kam es mir dann wieder so vor, als wäre die Inklusion vollends gelungen. [...] Drei der Schüler dieser Klasse waren Nichtschwimmer, jedoch nur einer von ihnen war ein Inklusionskind. Die anderen fielen innerhalb der Klasse nicht weiter auf, sodass man hier meiner Meinung nach von gelungener Inklusion sprechen kann. [...] Es ist natürlich anzunehmen, dass innerhalb der beiden Fächer – Sport und Kunst – die Inklusion begünstigt wird, da hier die starre Struktur von schulischem Unterricht in geringerem Maße vorhanden ist. Auch sind beide Fächer bei den Schülern sehr beliebt gewesen“ (WiSe_11_12_49_78).

Zudem wurde in diesem Coding ein weiteres zentrales Muster der Gesamtstichprobe deutlich, indem ein Nichtauffallen mit gelungener Inklusion gleichgesetzt wird. Ein Muster bezogen auf die sozialintegrative Ebene des Sportunterrichts wird im folgenden Coding deutlich, bei dem die gleiche Klasse betrachtet wird:

„Im Unterricht fallen die Schüler mit Lernschwierigkeiten nur bedingt auf. Im Sportunterricht wird dies deutlich, dass ihnen vor allem das taktische Spielverständnis in Sportspielen fehlt“ (SoSe_66_68).

Entlang fortschreitender Leistungsanforderungen, die gerade im Sportunterricht der Sekundarstufen deutlich werden, wird eine größer werdende Selektion entsprechend tradierter schulischer Selektionspraktiken beschrieben. Dies ist eine zentrale Erkenntnis, die aus der Studierendenperspektive deut-

lich geworden ist: Sportunterricht wird ein besonderes inklusionssensibles Moment zugesprochen, wobei gleichzeitig an selektionsförderlichen Leistungserwartungen festgehalten wird.

4 Fazit und Ausblick

Auf theoretischer Basis sowie der empirischen Erkenntnisse lassen sich vier Aspekte bezogen auf das Thema Leistung im Wechselspiel von Inklusiver Bildung und Schulsport identifizieren: (1) Das außerschulische Leistungsverständnis ist konträr zum Anspruch Inklusiver Bildung; es ist jedoch ein überaus wirkmächtiges Muster, das deutlicher berücksichtigt werden sollte, um Veränderungsprozesse zu begleiten. (2) Die Schüler_innen äußern den Wunsch nach individualisierter Beachtung ihrer Potenziale, aber auch ihrer Leistungen. Pauschale, kategoriale Zuordnungen sollten reflektiert werden. (3) Für die Lehrpersonen ergibt sich hieraus die Chance, aber auch die Herausforderung, gemäß des Dialogischen Prinzips eine Brücke zwischen außerschulischer Sozialisation und innerschulischen Anforderungen bezogen auf Leistung (im Schulsport) zunächst selbst zu sehen, um daran anschließend unterrichtliche Settings inklusionssensibler zu gestalten. (4) Hieraus ergibt sich die Forschungsfrage, die sich nicht auf das Unterrichtsfach Sport beschränkt: Wie können wirkmächtige Muster außerschulischer Leistungsanforderungen rekonstruiert und überwunden werden?

Literatur

- Balz, E. & Neumann, P. (2013). Mehrperspektivischer Sportunterricht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (Edition Schulsport, 21, S. 148-177). Aachen: Meyer & Meyer.
- Beckers, E. (2001). Sportpädagogik und Erziehungswissenschaft. In H. Haag, A. Hummel, H. Altenberger & M. Erdtel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 25-33). Schorndorf: Hofmann.
- Beckers, E. (2013). Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (Edition Schulsport, 21, S. 178-196). Aachen: Meyer & Meyer.
- Geßmann, R. (2000). Vom Sportartenkanon zum offenen Bewegungskonzept. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 56-85). Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Maniti, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235-255). Münster, Westf.: Waxmann.

- Helffferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculum-revision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9-55). Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung.
- Pfitzner, M. (2016). *Lernaufgaben im kompetenzförderlichen Sportunterricht – Theoretische Grundlagen und empirische Befunde aus sportdidaktischer Perspektive*. Münster: unveröff. Habilitationsschrift.
- Veber, M. (2016). *Erfassung und Entwicklung von Teacher Beliefs in Inklusiver Bildung. Im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung aufgezeigt am Projekt PinI*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.

Beate Hennenberg

Die inklusiv musizierende Band der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien *All Stars inclusive*: Wie Musiker_innen mit und ohne Lernschwierigkeiten Inklusion definieren

Im März 2010 wurde erstmals an einer Universität für Musik und darstellende Kunst eine inklusive Band gegründet, in der Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten gemeinsam musizieren und die Möglichkeit bekommen, musikalische und soziale Erfahrung mit Inklusion im musikpädagogischen Kontext zu sammeln. Die Band ist zum einen ein Praxisfeld, um Inklusion handelnd und reflektierend zu realisieren, andererseits auch ein Forschungsfeld. Neben den wöchentlichen Proben findet in jedem Semester ein Konzertauftritt statt, bei dem Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten mit ihren persönlichen und musikalischen Kompetenzen auf Augenhöhe und unter professionellen Bedingungen miteinander musizieren und dabei voneinander lernen. Die Studie untersucht, ob und inwieweit das Musizieren zur Persönlichkeitsentfaltung der Mitglieder beiträgt.

1 Ausgangslage

Dass die Beschäftigung mit Diversität und Inklusion an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (mdw) in den vergangenen Jahren zu einem wichtigen Thema wurde, zeigt die Verankerung dieser Werte in der aktuellen Wissensbilanz: „Im Sinne eines intersektionalen Ansatzes bilden neben dem Geschlecht in der Auseinandersetzung mit Chancengleichheit, individuellen Bildungsverläufen und Diversität auch weitere gesellschaftliche Fragestellungen wie sexuelle Orientierung, Herkunft, soziale und kulturelle Zugehörigkeit wichtige Ankerpunkte“ (mdw Wissensbilanz, 2015, 83). Zwei Jahre nach der österreichischen Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2008 wurde an der mdw eine inklusiv musizierende Band gegründet, *All Stars inclusive*, in der Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten gemeinsam musizieren und die Möglichkeit bekommen, musikalische und soziale Erfahrung mit Inklusion im musikpädagogischen Kontext zu sammeln. In diesem Projekt findet der Artikel 24 der UN-Behindertenrechts-

konvention seine Anwendung, der das Recht auf volle gesellschaftliche Teilhabe und höchstmögliche Bildung aller einfordert (vgl. United Nations, 2006). Die Teilnahme an der Band ist kostenfrei und voraussetzungslos, neben den wöchentlichen Proben findet in jedem Semester ein Konzertauftritt statt, bei welchem die Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten mit ihren ureigenen persönlichen und musikalischen Kompetenzen auf Augenhöhe und unter professionellen Bedingungen miteinander lustvoll musizieren und dabei voneinander lernen. Insofern erfüllt diese inklusive Maßnahme der mdw eine Reihe von längst schon zu realisierenden Anforderungen der Integrationskultur unseres Landes.

All Stars inclusive ist also einerseits eine reguläre Band mit fähigkeitsgemischten Teilnehmer_innen. Auf der anderen Seite ist sie eine Lehrveranstaltung an der mdw: Studierende der Instrumentalpädagogik, der Musikerziehung, der Rhythmik, der Musiktherapie oder der Elementaren Musikpädagogik musizieren dort gemeinsam mit Menschen mit verschiedenen Sinnesbeeinträchtigungen oder Lernschwierigkeiten, mit deren Betreuenden oder Familienangehörigen, mit freiwillig die Band besuchenden Profimusiker_innen und Studierenden anderer Universitäten, etwa der Medizinischen Universität, und erlernen nicht nur detailliertes didaktisches und pädagogisches Handwerkszeug, sondern verinnerlichen eine progressive inklusive Haltung. In den gemeinsamen wöchentlichen Proben genau wie beim Auftritt passiert keine selektionsorientierte Ausgrenzung: jedes Bandmitglied durchläuft eine entwicklungsniveaubezogene Differenzierung seines musikalischen Könnens.

Insofern sind wir den Ideen Robert Wagners, des Fachausschussvorsitzenden des Verbandes deutscher Musikschulen *Menschen mit Lernschwierigkeiten an Musikschulen* verpflichtet, der vorgibt, dass „alle Menschen bestmöglich musikalisch gefördert“ und dass „diskriminierungsfreie und niederschwellige Angebote gemacht“ werden sowie dass eine „individuelle Förderung von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren, von Menschen mit Migrationshintergrund, von Hochbegabten oder von Menschen mit Lernschwierigkeiten im gemeinsamen Lernraum der Musikschule“ stattfinden soll (Wagner, 2012).

Nach fünfjährigem Bestehen der Band wurde gemeinsam in der Gruppe beschlossen, einen genauen Blick auf das inklusive Musiziergeschehen zu legen, um das Verständnis der Bandmitglieder von „Inklusion“ zu definieren und Teilhabechancen zu erkennen, diese sichtbar zu machen und ein mehrere Perspektiven inkludierendes Bild des miteinander Gestaltens zu erhalten. In diesen Prozessen waren die Bandteilnehmenden mit Lernschwierigkeiten einbezogen. Im Bereich Inklusive Musikpädagogik am Institut für Musikpä-

dagogik der mdw wurden sowohl die grundlegende Fragestellung als auch das Design der Untersuchung festgelegt. Vom Herbst 2014 bis Februar 2016 fand ein Großteil der Datenerhebung statt. Die Auswertung wurde von Februar bis Mai 2016 durchgeführt, wobei in diesen Monaten vier Musiker_innen mit Lernschwierigkeiten aktiv in der Forschungsgruppe beteiligt waren.

2 Forschungsfrage

Uns interessierte, wann sich die Bandmusiker_innen, also die Musiker_innen mit Lernschwierigkeiten wie auch die Studierenden der mdw, inkludiert fühlten. Subfragen waren, welche Rolle die einzelnen Bandmitglieder in der Gruppe einnahmen. Und ob es im Alltag Erfahrungen aus den Proben und Auftritten anwenden kann. Diejenigen Studierenden der Forschungsgruppe, die am Semesterende eine eigene kurze Lehrprobe hielten, wurden gefragt, ob es Situationen gab, in welchen sie vom ursprünglichen Einstudierungsplan abweichen mussten, ob es eine Bewegung, eine Bodypercussion-Abfolge, einen Percussionrhythmus oder eine Kombination daraus gibt, die von allen durchgeführt werden kann, ob sich unterschiedliche Sozialformen oder Stilistiken abwechseln, ob es Situationen gab, in denen sie sich musikalisch oder emotionell schwer gewachsen fühlten, was sie bei einem nächsten Setting anders versuchen würden und schließlich, ob sie im künftigen Schul- oder Musikschulumfeld mit heterogenen Gruppen musizieren würden.

3 Zugang

Inklusives Musizieren setzt die Wertschätzung aller in einer musizierenden Gruppe voraus, ungeachtet von Lernschwierigkeiten, sozialen oder kulturellen Benachteiligungen beziehungsweise von Normen abweichenden Begabungsstrukturen. In unserem partizipativen Ansatz wurde von der Tatsache ausgegangen, dass Forschung über Menschen mit Lernschwierigkeiten nur dann valide Ergebnisse bringt, wenn die Menschen aus dem zu beforschenden Personenkreis aktiv an der Forschung teilnehmen (vgl. Walmsley & Johnson, 2003). Im Sinne von Empowerment und Emanzipation wurde somit eine subjektive Perspektive einbezogen. Somit ist die Forschung Ausdruck eines veränderten, an Kompetenz und Ganzheitlichkeit orientierten Menschenbildes.

4 Forschungsdesign und Durchführung

Es war von Interesse, ein möglichst aufschluss- und vor allem facettenreiches Bild über Inklusion in Bezug auf die Band zu erhalten. Aus diesem Grund wurde ein Methodenmix gewählt und das Design noch im Verlauf der Untersuchung adaptiert, um auf neue Detailfragestellungen reagieren zu können. Zu Beginn stand eine Literaturanalyse zu Fragen der Didaktik des Musizierens mit heterogenen Gruppen und zu Positionen zu inklusivem Musizieren. Es schlossen sich Interviews mit den Musiker_innen mit Lernschwierigkeiten in Leichter Sprache sowie mit deren Betreuenden und den Studierenden der Forschungsgruppe an. Es wurden statistische Daten erhoben, eine Textanalyse und Literaturanalyse folgten. Der Methodenmix bestand aus qualitativen Elementen wie der teilnehmenden Beobachtung bei den Bandproben und einem Konzert sowie der Textanalyse der Grundlagenpapiere und quantitativen Elementen wie der Befragung der Musiker_innen der Forschungsgruppe und den Interviews. Die Interviews wurden elektronisch aufgezeichnet und transkribiert. Zusätzlich wurden alle relevanten Dokumente gesammelt und individuell abgelegt. Die Bandproben wurden anhand eines Rasters, wie es in der internationalen Literatur zur Gruppenbeobachtung entwickelt wurde, analysiert, die Beobachtungen wurden dokumentiert.

5 Ergebnisse

Wir wollten hinterfragen, wodurch Zuschreibungen wie kompetent und inkompetent stattfinden, denn bei der Befragung gingen wir davon aus, dass alle Menschen kompetent sind. Indem sich die Band an wirklich alle Menschen, die gerne musizieren, richtet, verstehen wir Inklusion nach Georg Feuser als das In-Frage-Stellen von selektierenden, überprüfenden Systemen (vgl. Feuser, 1999).

Es ist notwendig zu berücksichtigen, dass Interviews, Beobachtungsprotokolle und Fragebogenbeantwortungen immer nur Momentaufnahmen sein können, die die aktuellen Gedankengänge repräsentieren, die Ergebnisse können nicht generalisiert werden. Was sie aber dennoch aufzeigen, sind mögliche Trends in Haltungen, deren Ursachen in diesem Kontext nicht erhoben werden konnten. Sie sind es wert, in einer weiteren Untersuchung genauer betrachtet zu werden.

Aus den erhobenen Aussagen wird deutlich, dass für alle Befragten der Wunsch nach gesellschaftlicher Teilhabe und Teilnahme und damit auch Empowerment wesentlich ist. Einigen Gruppen in der Gesellschaft mangelt es aufgrund von bestimmten Faktoren wie Vorurteilen, Diskriminierung und

Ungerechtigkeit an Macht und gesetzlicher Vertretung. Das Ziel von Ermächtigung „wird mit einer politisch ausgerichteten Durchsetzungskraft verbunden, indem sich zum Beispiel Gruppen von Menschen mit Behinderung oder Eltern behinderter Kinder für einen Abbau an Benachteiligungen und Vorurteilen, für Barrierefreiheit, rechtliche Gleichstellung und Gerechtigkeit engagieren“ (Vanoli, 2009). Empowerment hat zum Ziel, „die Macht gerechter zu verteilen – und das dort, wo es wichtig ist, nämlich im Hinblick auf die Selbstbestimmung und die Kontrolle der Menschen über das eigene Leben“ (Berger & Neuhaus, 1996, 164). Empowerment steht für einen selbstbestimmten Lern- und Handlungsprozess, „für eine Selbst-Aneignung von Lebenskräften, indem zum Beispiel Menschen mit Behinderung ihre Angelegenheiten selber in die Hand nehmen, sich dabei ihrer Kompetenzen bewusstwerden, sich in eigener Regie Wissen und Fähigkeiten aneignen und soziale Ressourcen nutzen“ (Vanoli, 2009). Letztlich wird Empowerment im „transitiven Sinn benutzt, indem die Menschen mit Behinderung und deren Angehörige von anderen angeregt, ermutigt und in die Lage versetzt werden, eigene (oft verschüttete) Stärken und Kompetenzen zur Selbstgestaltung der Lebenswelt zu entdecken, zu entwickeln und zu nutzen“ (Vanoli, 2009).

5.1 Wertschätzung

Alle Bandmusiker_innen fühlen sich wertgeschätzt und inkludiert, wenn sie Lob von den anderen Kolleg_innen bekommen, wenn sie Zugehörigkeit und Akzeptanz erfahren. Wenn „ich das Gefühl habe wichtig zu sein und etwas zur Gruppe beitragen kann“, meint W., der mit Schizophrenie lebt. M., ein junger Mann, der Erscheinungsbilder des Autismusspektrums hat, fühlt sich wertgeschätzt, wenn die Bandleaderin ihn sieht. M. fühlt sich wahrgenommen und wertgeschätzt, wenn sie sich im Tanzen vor der Gruppe ausdrücken kann, die Trisomie 21 spielt keine Rolle. Durch die Teilnahme an der Band hat sich bei allen mehreres geändert, sie gehen, das bestätigen sie selbst, aktiver auf Menschen zu, können sich besser ausdrücken, sind selbstbewusster, beschäftigen sich, wenn sie ein Instrument beherrschen, in der Freizeit mehr mit ihrem Instrument. Die Betreuenden erkennen an den Musiker_innen mit Lernschwierigkeiten eine musikalische wie auch soziale Entwicklung. M. könne sich besser auf eine Gruppe einstellen, W. akzeptiere schneller Regeln im Zusammenleben.

Die Studierenden hatten Achtung vor dem künstlerischen Ausdruck, der Unbedingtheit des Musizierenwollens und dem individuellen Können der Bandmitglieder. Sch. fühlte sich inkludiert, als in der Pause ein „Mädchen kam, meine Querflöte näher begutachtete und sagte, dass mein Flötenklang sehr schön ist“. B. nennt die Situation, „als der neue Schlagzeugspieler an

uns vorbei musste und meiner Studienkollegin und mir die Hand gab und uns begrüßte“.

5.2 Besondere Situationen

Auf der Frage nach berührenden Situationen erinnert sich S., „gleichzeitig fand ich es bewundernswert, dass A. diese – doch eigentlich sehr persönlichen Gedanken – in eine entsprechende, rhythmische Form brachte und darüber hinaus die anderen Mitglieder der Band an ihren sehr persönlichen Gefühlen teilhaben ließ“. Für D. war das Besondere der Lehereinheit, dass sie nicht in die übliche Rolle als Pädagogin treten musste, sondern „als gleichwertige Musikerin in der Band mitspielen konnte“. H. wünscht sich im späteren Berufsumfeld „vorwiegend heterogene Gruppen“, ihr wurde klar, „dass es die Leidenschaft der Musiker_innen war, die mich so faszinierte“. B. findet, inklusives Musizieren darf „auf keinen Fall heißen, keinen Anspruch zu stellen. Im Gegenteil – es geht um eine Balance zwischen Anspruch und Freude, dabei ist eine feinsinnige Beobachtung und großes Gespür für die Bandmitglieder von Nöten“. Ehrlich stellt B. fest, „erstaunlicherweise führte meine anfängliche Verunsicherung darüber, ob ich mich gegenüber jedem der Anwesenden angemessen verhalte, vor allem dazu, dass ich mich in meiner pädagogischen Fähigkeit verschüchtert fühlte“. A. überraschte es, dass „ich selber als Leaderin während meiner Einheit wesentlich mehr Energie und Enthusiasmus hatte als sonst“. Sie stellt weiter fest, „die Bedürfnisse nach sozialen Kontakten und nach der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die ich bei B. als extrem wichtig bezeichnen würde, können in der *All Stars* Band befriedigt werden“.

6 Ausblick

Es kann festgehalten werden, dass das Musizieren in der inklusiven Band der Persönlichkeitsentwicklung und individuellen Entfaltung aller Beteiligten förderlich ist. Es gelingt, dass die Musiker_innen mit Lernschwierigkeiten mehr Eigenverantwortung übernehmen und ein positives Selbstwertgefühl aufbauen. Auch wenn die Verbesserung der Teilhabechancen von Menschen mit Lernschwierigkeiten kein explizites Ziel des Projektes ist, steht es beim Kompetenzerwerb absolut im Vordergrund. Somit wird die Diversity-Empfehlung der mdw insofern umgesetzt, als dass die Bandmitglieder aktiv an den Veränderungsprozessen des eigenen Lebensumfeldes mitwirken. Das Musizieren in der inklusiven Band *All Stars inclusive* ist eine kommunikations- und gemeinschaftsfördernde Tätigkeit, die von Begegnungen auf Augenhöhe, Respekt und Wertschätzung geprägt ist und in der ganz verschiedene

ne musikpädagogische Praktiken und Arbeitsweisen, Methodenvielfalt und Kreativität erfahren werden können (vgl. Lacherstorfer, 2016). Indem jede_r eingeladen ist mitzumusizieren, werden Phänomene wie Ausgrenzung reduziert und inklusive Werte in die Praxis umgesetzt. Das Wissen, eine Bedeutung in dieser Welt zu haben und diese mitgestalten zu können, geschieht über die hier erfahrenen positiven Werte.

Literatur

- All Stars inclusive (2010). *Konzept der Band*. Zugriff am 10.05.2016. Verfügbar unter http://www.musiceducation.at/fileadmin/pdf/pdf_Integrative_Musikschularbeit/Konzept_integrative_Band.pdf.
- Berger, P. L. & Neuhaus, R. J. (1996). *To Empower People. From State to Civil Society*. Washington: American Enterprise Institute.
- Feuser, G. (1999). Integration – Eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. Zugriff am 06.10.2016. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-99-frage.html>.
- Institut für Musikpädagogik (IMP) (2015). *Interviews im Rahmen des partizipativen Forschungsprojektes 12. 1. 2015, 16. 1.2015 und Fragebögen im Rahmen des partizipativen Forschungsprojekts 16. 3. 2015, 20. 4. 2015*.
- Lacherstorfer, M. (2016). *Musik und Inklusion. Die Band All Stars inclusive als Erfahrungsfeld für Musikstudierende* (Masterarbeit, unveröffentlicht).
- mdw (2015). *Wissensbilanz 2015*, (in Druck).
- United Nations (2006). *UN Convention on the Right of Persons with Disabilities*. Zugriff am 15.06.2016. Verfügbar unter <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.
- Vanoli, E. (2009). *Von der Verwahrung zur Selbstermächtigung*. Zugriff am 17.06.2016. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/vanoli-verwahrung-dipl.html#idp21174048>.
- Wagner, R. (2012). *Inklusion an Musikschulen*. Zugriff am 10.06.2016. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/wagner-musikschule.html>.
- Walmsley, J. & Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities: Past, Present and Future*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Anna Maria Loffredo

Begabung vom Sockel holen – Eine kunstdidaktische Perspektive auf Inklusion

Der Begabungsbegriff überschattet aufgrund seines verkürzten Alltagsgebrauchs die Notwendigkeit, in der inklusiven Unterrichtspraxis der ästhetisch-künstlerischen Fächer einen breiten Blickwinkel für alle Lernenden beizubehalten. ‚Die‘ Kunst als alleiniges Referenzsystem für das schulische Fach mystifiziert sog. ‚special people‘ und tut damit sein Übriges, Bildung inmitten von nationalen Lernstandserhebungen und internationalen Vergleichsstudien zu verklären und vom Förderbedarf der Lernenden zu entziehen. Die Frage ist, wie Bildung im Fach Kunst sowohl kompetenz- als auch subjektorientiert geebnet werden kann, wobei der Blick für kreative Prozesse in allen Schuldisziplinen sog. blinde Flecken in einem inklusiv orientierten Lehr-Lern-Verständnis des Faches zu reflektieren vermag. Hierfür bedarf es einer Revision der üblichen Herleitung von ästhetischer Bildung, indem ein fachdidaktischer Begründungszusammenhang die Einbettung in Schule beibehält. Der Kunstunterricht hat, wie im Übrigen jedes andere Fach, die Aufgabe, für alle Schüler innen Lernangebote anzubieten, nicht nur für die – vermeintlich – ‚Begabten‘.

1 Automatisierte Zuschreibungen wider besseres Wissen

Nachfolgend soll der Blick auf ausgewählte Studien eröffnet werden, deren Ergebnisse u.a. das Fach Kunst als Teil eines Fächerkanons¹ der ästhetischen Bildung umreißen, um die Frage zu diskutieren, inwiefern sich Inhalte, Verfahrensweisen und Kompetenzen einer empirischen Betrachtung mit besonderer Berücksichtigung von ‚Begabung‘ unterziehen müssen. Es muss die

¹ Oft wird der Fächerkreis auch als kulturelle Bildung gefasst, um Fächer wie Musik, Sport, Kunst, Theater, Tanz etc. inmitten der unübersichtlichen Bezeichnungen allein bezogen auf das Schulfach Kunst in den deutschsprachigen Ländern greifbar zu machen. Zu der damit verbundenen, anhaltenden Schwierigkeit einer – fehlenden gemeinsamen – inhaltlichen Ausrichtung im Fachdiskurs siehe vertiefter Loffredo (2016a; 2016b).

unbequeme Frage gestellt werden, wieso dem Fach Kunst per se Begabung und Kreativität zugeschrieben wird, obwohl die empirische Datenlage das damit verbundene Heilsversprechen nicht halten kann (vgl. auch Schulz, 2015, 419).

Begabung ist eine dynamische Größe, die der Alltagsvorstellung zum Trotz keine einmal empfangene genetische Determination ist (statisches Begabungskonzept) und somit erst recht strukturiert in einer schülerorientierten unterrichtlichen Rahmung als institutionalisierter Umwelteinfluss gefördert werden kann (vgl. Müller, 2014, 264f). Alles andere widerspräche auch dem Sinn schulischer Bildung, wenn Begabung der Richtwert für eine wahlweise besetzte Bequemlichkeit für die Lernenden, ebenso für die Lehrenden wäre, den täglichen persönlichen Einsatz im Schulalltag zu begründen. Im Kunstkontext ist spätestens seit dem Wandel zum erweiterten Kunst-/Bildbegriff und dem Einzug digitaler Medien mit leicht handzuhabenden Programmen kaum mehr Begabung von einer mimetischen Virtuosität in der Darstellungsfähigkeit einer dreidimensionalen Illusion auf der zweidimensionalen Fläche abzuleiten (vgl. Miller, 2015, 2; Schulz, 2015, 406).

Schaut man hierzu auf die Untersuchungsergebnisse vom Rat für Kulturelle Bildung, der in Zusammenarbeit mit dem Allensbacher Institut eine Repräsentativumfrage zum Kulturverständnis und -interesse bei Schüler_innen der 9./10. Klasse sowie zu deren Aktivitäten im Bereich von Kultur und Kultureller Bildung durchgeführt hat, ist zunächst eine Stundenausfallquote von 50 Prozent im Fach Kunst ein strukturelles Manko. Das Kulturinteresse von Schüler_innen, so die Ergebnisse der Studie, wird primär familiär tradiert, weniger über Schule, Freunde oder gar Künstler_innen geformt (vgl. Rat für Kulturelle Bildung, 2015, 7ff). Wie können demnach teils unentdeckte Begabungen und Interessen in der Schule gefördert werden, wenn generell nur 36 Prozent der Lehrpersonen als Impulsgeber für das Kulturinteresse der Teenager genannt werden (ebd., 30)? Der Kunstunterricht wird wie auch jeder andere Fachunterricht zu einem hemmenden Umwelteinfluss, wenn die Lehrenden wider besseres Wissen in tradierte, exkludierende Schemata über bildnerische wie ästhetisch-rezeptive Begabungen ihrer Lernenden verfallen und allgemeinpädagogische Leitlinien von problemlösenden Aufgabenstellungen, diagnostischen Förderempfehlungen, divergentem Denken, Bindendifferenzierung, Akzeleration von Unterrichtssettings, Transparenz, strafem Classroom Management u.a.m. außer Acht lassen, weil ja *die* Kunst die bessere – inklusive – Pädagogik sei. Der Kunstdidaktiker Andreas Brenne hält bei der Definition von Inklusion an der „Kunst als zentrales Bezugssystem der Kunstpädagogik“ (2016, 52) fest, weil es eine Weltsprache sei. Kunst wird jedoch nur in kulturspezifischen Kontexten verstanden und muss struk-

turiert als Kompetenz erlernt werden, wofür es allgemeinpädagogische Erkenntnisse von Lernprozessen zu berücksichtigen gilt (vgl. auch Sowa, 2014, 736).

2 Ästhetische Bildung zwischen Soll- und Ist-Zustand

„Ästhetische Bildung soll aus diesem Grund im Folgenden im Sinne einer sinnlich-reflexiven und performativ-handlungsbezogenen menschlichen Praxis verstanden werden (...)“ – so definieren es die Bildungswissenschaftler Leopold Klepacki und Jörg Zirfas (2013, o.A.), was sie charakteristischerweise auf einen – bildungsbürgerlichen – Umgang mit Kunst und Schönheit beziehen. Wenn es bei ästhetischer Bildung um die Sinneswahrnehmung und ihre Reflexion geht, inwiefern kann das ‚anderen‘ Fächern als dem Fach Kunst aberkannt werden? Bezieht man sich z.B. auf die Befunde der Hattie-Studie (2013, 155, 170ff, 185ff), dann schneiden Kreativitätsprogramme ($d = 0,65$) im Vergleich zu Theater- und Kunstprogrammen ($d = 0,35$) gemessen am Schwellenwert von $d = 0,4$ im Untersuchungsfeld Curricula überzeugend in Bezug auf ihre Effekte im Bildungsbereich ab. Kunstaktivitäten, so die Ergebnisse, haben sogar bei außerschulischen Aktivitäten den geringsten Effekt hinsichtlich ihrer Transferleistungen auf die Outcomes (vgl. auch Schulz, 2015, 420). Zusätzlich sind folgende Informationen interessant, die meist quer zur gängigen Lesart im kunstdidaktischen Diskurs liegen, ästhetische Bildung als Refugium für G8-gestresste Teenager zu verstehen: Hattie (2013, 185f) filtert bei den Kreativitätsprogrammen heraus, dass es auf die Entwicklung von Denkstrategien ankomme und der Fokus mehr auf der Flüssigkeit als auf der Originalität des Denkens liegen müsse, flankiert von hohen Erwartungen bzw. einer klaren Zielmarke, die durch die Lehrkraft gesetzt werden. Erst dann steigere sich die Motivation, die maßgeblich das Erreichen ungeahnter Ziele stütze.

3 Kreativität als Fundament ästhetischer Bildung

Unter der Rubrik ‚Most popular talks of all time‘ wird der TED Talk des britischen Bildungswissenschaftlers Sir Ken Robinson mit der provokanten wie berechtigten Frage ‚*Do schools kill creativity?*‘ aus dem Jahr 2006 mit Abstand als der meist angeklickte Beitrag aufgeführt. Erstaunlicherweise wird er in bildungswissenschaftlichen wie fachdidaktischen Untersuchungen und Beiträgen zum Themenfeld Kreativität hierzulande so gut wie nie er-

wähnt (vgl. u.a. Amos, 2011; Fries, 2016, 26; Loffredo, 2016d).² Robinson schlägt zum Beziehungsgeflecht zwischen Kreativität und Schule unmissverständlich auf: „[W]e don't grow *into* creativity; we grow *out* of it. Often we are educated out of it“ (2011, 49, Hervorhebung im Original).

Der Ausgangspunkt von Robinson ist der Wunsch nach ‚Rethinking Creativity‘ bzw. grundsätzlich danach, sich gedanklich aus seiner Komfortzone zu bewegen. Es sei ein Trugschluss, führt er an, Kreativität ausschließlich bei sog. ‚special people‘ wie Pablo Picasso, Martha Graham oder Albert Einstein festzumachen und den Mythos von unerreichbarer Genialität damit verschwinden zu lassen. Kreativ sein, so seine These, sei als Kapazität bei jedem grundsätzlich vorhanden und könne in Form kreativer Prozesse strukturiert erlernt werden, sofern schulische Lernprozesse darauf ausgerichtet seien (Robinson, 2011, 107; vgl. auch Kleinen, 2003, 260; Peez, 2010, 175; Müller, 2014, 276). Genau hier entsteht für ihn die Bruchstelle, dass Schulbildung systemisch gesehen konträr zur Förderung von Kreativität stehe. Bevorzugt seien Fächer wie Mathematik, Sprachen und Naturwissenschaften in der Studentafel gesichert, eben weil ökonomische Interessen leitend sind, das wirtschaftliche Teilsystem von Gesellschaft zu sichern (vgl. Robinson, 2011, 60). Als Zweites folgen die sog. ‚Humanities‘, sprich die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, und erst als Drittes die Künste. Während die Bildende Kunst und Musik vorrangig zu den Künsten zählen, werden Theater und Tanz deutlich nachrangig berücksichtigt.³ Auch wenn er mitnichten gänzlich gegen eine Standardisierung in der Schule argumentiert, die z.T. ihre Berechtigung hinsichtlich von Vergleichbarkeit, Diagnostik, Selektionsfunktion usw. habe, sieht Robinson den Einfluss der sog. Test-Kultur doch als gravierend an. Gefördert von internationalen Vergleichsstudien (vgl. sog. PISA-Schock) und ‚Schnellschuss‘-Förderprogrammen wie dem ‚The No Child Left Behind Act‘ (NCLB)⁴ in den USA fragmentiere der ‚septische Fokus‘ den analytischen Blick der ‚septische Fokus‘ den analytischen Blick

² Andreas Fries (2016) bündelt unter dem Begriff ‚Arts‘ bei Robinson die in Deutschland bekannten musisch-ästhetischen Fächer wie Kunst, Musik oder Werken, obwohl das Fach Werken im gymnasialen Zweig nicht nur in Österreich je nach Denkschule technisch statt künstlerisch orientiert verstanden wird und mir für den US-amerikanischen High School-Bereich wiederum kein Fachäquivalent bekannt ist. Das zeigt wiederholt die Problematik von Fachbezeichnungen im internationalen Vergleich.

³ Robinson führt dazu konkrete Befunde einer Studie aus dem Jahr 1992 an, die er im Auftrag des Europarates in Straßburg in 22 Ländern Europas und Ländern der ehemaligen Sowjetunion durchgeführt hat.

⁴ Am 10. Dezember 2015 reauthorisierte der US-Präsident Barack Obama das ehemalige ESEA-Programm aus dem Jahr 1965 als das ESSA-Programm (Every Student Succeeds Act), das NCLB ersetzt (vgl. Loffredo 2016c).

auf die Ursachenkette, anstatt die spezifischen Kontexte dabei zu bedenken. Es sei seiner Ansicht nach kein Wunder, dass die drei Funktionen von Bildung einseitig auf die ohnehin in der Kritik stehenden Outcomes der ökonomischen Ebene ausgerichtet seien (vgl. ebd., 62ff; Robinson & Aronica, 2015, 7). Er plädiert entschieden für ein Gleichgewicht zwischen

- a) der *individuellen* (Förderung von individuellen Stärken),
- b) der *kulturellen* (Förderung der Weltaneignung) und
- c) der *ökonomischen* Ebene (Förderung von Fähigkeiten, mit denen man ökonomisch produktiv und finanziell unabhängig sein kann) (vgl. auch Liebau, 2014, 13).

4 Zur Entzauberung ästhetischer Bildung – Eine Revision der Herleitung

Im Diskurs über ästhetische Bildung wird bei unterschiedlichen Startpunkten der Herleitung angesetzt, weil der über die Ästhetik hergeleitete Konnex zu klären ist. Während bei Immanuel Kant 1790 weder der Nexus ‚Ästhetische Erziehung‘ noch ‚Ästhetische Bildung‘ zu finden sind, sondern die Ästhetik als Treibmittel eines reflektierten Geschmacksurteils wirkt, beschreibt Friedrich Schiller 1794 unter Rückgriff auf die in der Antike noch als Einheit vorzufindende Einteilung von Geist und Sinnlichkeit, Intuition und Verstand, Rationalität und Emotionalität, Herz und Kopf (siehe Pestalozzi 1826 in der Fortführung) die Notwendigkeit einer ästhetischen Erziehung und er sieht in der Kunst sowie in der Autonomie der Künstlerfigur den Kristallisationspunkt, beide Seiten miteinander zu versöhnen (vgl. Schiller, 1794/2000, 151; Welsch, 1993, 200; Bosse, 2009, 235; Ehrenspeck, 2013, 80; Bilstein, 2014, 495) – ein sich anbietender Ansatz in der Bildungswissenschaft und Kunstpädagogik, das Bündel an Kunst, Künstlerfigur, Begabung, Talent, gesteigert



Abb. 1: Sammeln und Ordnen von Blättern

als Genialität usw. unhinterfragt auf einen Sockel zu stellen, was diametral zu einem gegenwärtig geforderten, inklusiv geprägten Menschenbild steht.

Aisthesis benennt die sinnliche Wahrnehmung sowie ihre Wirkungsweisen, die zunächst eine ästhetische Erfahrung benötigt, wie Schiller sie fordert. Die von einem Reiz ausgelöste Perzeption, Bosse spricht hier in An-

lehnung an den Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf von einer „phänomensensiblen, sinnengebundenen Aufmerksamkeit“ (Bosse, 2009, 236), kann in Unterrichtssituationen einer ästhetischen Bildung im ersten Stadium für Schüler_innen mit der Erkundung verschiedener Materialvalenzen und Medien arrangiert werden, um Zugänge für die darauf aufbauende Phase der Poiesis zu ebnen. Reformpädagogische Konzepte, z.B. bei Montessori, fokussieren dieses Element der Weltaneignung und Persönlichkeitsbildung, unabhängig davon, ob es um ein Lernen in den Künsten geht. So können 40 gesammelte Blätter eines Rasenstücks sowohl im Fach Biologie als auch im Fach Kunst die nötige Aufmerksamkeit sinnlich erzeugen (Abb. 1), um es anschließend fachspezifisch und exemplarisch im Kontext allgemeiner Bildung zu verorten. Die sinnliche Regung und Gefühlsreaktion wird in einem sich gegenseitig durchdringenden Erkenntnisprozess zum Vollzug der Poiesis geführt. Es herrscht dahingehend Konsens darüber, dass das Schöpferische, Gestalten und Verarbeiten ein sich kognitiv vollziehender Wahrnehmungsvorgang ist. Didaktisch hergestellte Leerstellen erfordern von den Heranwachsenden unabhängig von ihrem Begabungsgrad eine sinnhaft und aktiv aneignende, eine bewusstseinsbildende und somit bildende Wirklichkeitskonstruktion, die sich in die persönliche Fähigkeit zur Selbst-Aufmerksamkeit, Anstrengungsbereitschaft, Ambiguitätstoleranz u.a.m. einschreibt (Bosse, 2009, 235; Bering et al., 2013, 83; Ehrenspeck, 2013, 79; Kirschenmann, 2014, 8).

Von Kant ausgehend „wird die Idee einer Freiheit im Spiel der Erkenntnisvermögen im ästhetischen Urteil für die Bildungsvorstellung des Neuhumanismus aber auch für nachfolgende Konzeptionen ästhetischer Bildung zur prägenden Formel“ (Ehrenspeck, 2013, 81). In der Hattie-Studie (2013, 184) wird aufgezeigt, wie das Spiel ($d = 0,50$) größere Effekte auf die Flüssigkeit der Ideenbildung und bei der Perspektivübernahme erzeugen kann. Der „als-ob“-Charakter“ (Stenger, 2014, 267) im Spiel aktiviert die nötige Einbildungskraft, um kreativ zu wirken. Um es deutlich voneinander abzugrenzen: Robinson (2011, 140) sieht in jeder Person kreatives Potenzial, setzt aber das Kind nicht verklärend mit der wahren Künstlerfigur gleich (vgl. auch Skladny, 2010, 135), weil Kreativität disziplinübergreifend zu verstehen ist (vgl. Müller, 2014, 276). Damit rückt das transdisziplinäre Lernen ins Zentrum.

Aus heutiger Sicht ist es höchst problematisch, den Geniekult zu bemühen und sich auf das Paradigma des nicht Lehrbaren und des nicht Testbaren zu berufen. Der an der Kunstakademie Düsseldorf lehrende Erziehungswissenschaftler Johannes Bilstein (2014, 501) merkt an, dass in der Sonderstellung der Künste eine Form von Ideologie mit elitärem Impetus und eine Überhö-

hung der Künstlerfigur gegenüber gewöhnlichen Mitmenschen zu sehen sei. Bei aller Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen stellen sie nun mal die Gruppe gewöhnlicher Mitmenschen mit höchst heterogenen Voraussetzungen in der segregierten Schullandschaft dar, deren Lebenswelt sich alles andere als inmitten der ‚hohen‘ Künste abspielt, wie die Ergebnisse der Studie vom Rat für Kulturelle Bildung (2015) untermauert haben. Anhänger_innen der These, der Künstlerfigur als Prototypen der Selbstkonstitution zu sehen und vor der künstlerischen Hybris in ihrer exponierten Position einen didaktischen Kniefall zu vollziehen, müssen Antworten darauf finden, wie sie diese anti-egalitäre Position in Einklang mit dem Kernanliegen von Inklusion bringen, nämlich Kunstunterricht gemäß der Handlungsfelder für *alle* Schülerinnen und Schüler zu konzipieren, durchzuführen und zu reflektieren.

Literatur

- Amos, S. K. (2011). Schule und sozialer Ausschluss. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen* (S. 319-336). Wiesbaden: VS.
- Bering, K., Heimann, U., Littke, J., Niehoff, R. & Rooch, A. (2013). *Kunstdidaktik* (3., überarb. und erw. Aufl.). Oberhausen: Athena.
- Bilstein, J. (2014). Kunst und Künste. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 495-502). Wiesbaden: VS.
- Bosse, D. (2009). Zur Bedeutung des Ästhetischen für den Bildungsprozess. In Dies. (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 233-241). Wiesbaden: VS.
- Brenne, A. (2016). Inklusion & Kunstunterricht. In M. Blohm (Hrsg.), *Kunstpädagogische Stichworte* (S. 51-54). Hannover: Fabrico.
- Ehrenspeck, Y. (2013). Ästhetik und Bildung. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 77-96). Wiesbaden: VS.
- Fries, A. (2016). Werken als Beitrag zu einer humanen Bildungspraxis. Das Fach Werken aus bildungsphilosophischer Sicht. *BDK-Mitteilungen*, 1, 26-27.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Kant, I. (1790). *Kritik der Urteilskraft*. Berlin: Suhrkamp.
- Kirschenmann, J. (2014). Um die Ecke denken. Ästhetische Bildung als das andere Lernen. *Schulmagazin* 5-10, 12, 7-10.
- Kleinen, G. (2003). *Begabung und Kreativität in der populären Musik*. Münster: Lit.
- Klepacki, L. & Zirfas, J. (2013). *Die Geschichte der Ästhetischen Bildung*. Zugriff am 21.03.2016. Verfügbar unter <http://www.kubi-online.de/artikel/geschichte-aesthetischen-bildung>.
- Liebau, E. (2014). Kompetenz: ein Konzept für das Bildungsminimum. In O. Jahraus, E. Liebau, E. Pöppel & E. Wagner (Hrsg.), *Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz* (S. 12-19). Münster: Waxmann.
- Loffredo, A. M. (2016a). Visible Didactics – Eine Intro- und Retrospektion der Fachdidaktik Kunst. *Annual Journal der Pädagogischen Hochschule Tirol transfer Forschung* <>Schule, 2, in Druck.

- Loffredo, A. M. (2016b). Zum Stellenwert ‚Ästhetischer Bildung‘ in einer guten Schule. *Schulpädagogik heute*, 13. Zugriff am 21.03.2016. Verfügbar unter http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft13/04_Forum/04_13.pdf.
- Loffredo, A. M. (2016c). From West to East Coast – Ausgewählte US-amerikanische High Schools im Vergleich. *Schulpädagogik heute*, 13. Zugriff am 21.03.2016. Verfügbar unter http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft13/05_Schulprofile/05_01.pdf.
- Loffredo, A. M. (Hrsg.) (2016d). *Kunstunterricht und Inklusion. Eine bildungstheoretische und fachdidaktische Untersuchung gegenwärtiger Anforderungen an ausgewählten Unterrichtsbeispielen für die Primar- und Sekundarstufen*. Oberhausen: Athena.
- Miller, M. (2015). Zeichnerisch begabte Kinder. Vorurteile und Mythen. *Kunst+Unterricht Exkurs*, 397-398, 2-5.
- Müller, O.-W. (2014). Intelligenz, Begabung und Kreativität. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (S. 257-279). Berlin: Cornelsen.
- Peez, G. (2010). Kreativität. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch der Erwachsenenbildung* (S. 175-176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pestalozzi, J. H. (1826/1976). *Sämtliche Werke. Schriften aus den Jahren 1826-1827*. Zürich: Orell Füssli.
- Rat für Kulturelle Bildung (2015). *Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015*. Zugriff am 18.10.2016. Verfügbar unter http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/2015-07-16_RFKB_Allensbach_Studie.pdf.
- Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?* TED-Talk. Zugriff am 21.03.2016. Verfügbar unter https://www.ted.com/speakers/sir_ken_robinson.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds. Learning to be creative*. Chichester: Capstone.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2015). *Creative Schools. The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York: Viking.
- Schiller, F. (1794/2000). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Stuttgart: Reclam.
- Schulz, F. (2015). Das Problem der bildnerischen Begabung als Aspekt der Kreativitätsentwicklung. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 405-466). München: Kopaed.
- Skladny, H. (2010). Sind Kinder Künstler? Zum historischen Erbe der Kunsterziehungsbewegung. In J. Krautz (Hrsg.), *Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik* (S. 135-145). Oberhausen: Athena.
- Sowa, H. (2014). Welche Kunstwissenschaft braucht die Kunstpädagogik? Eine Problemskizze. In B. Lutz-Sterzenbach, M. Peters & F. Schulz (Hrsg.), *Bild und Bildung* (S. 731-742). München: Kopaed.
- Stenger, U. (2014). Spiel. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 267-274). Wiesbaden: VS.
- Welsch, W. (1993). *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.

2. Teil: Leistungsbewertung

*Maik Walm, Christoph Schultz, Thomas Häcker und
Vera Moser*

„Diagnostik und Leistungsbewertung im Dienste des Lernens“ – Theoretische Perspektiven auf ein inklusives Entwicklungsfeld

Weder Ergebnisse der traditionellen schulpädagogischen Leistungsbewertung noch Erkenntnisse aus der sonderpädagogischen Diagnostik haben bisher die Entwicklung von lernförderlichen Lernstandsrückmeldungen in inklusiven Schulen in der Fläche befördern können. Im Beitrag wird ein heuristisches Modell zur Untersuchung multiprofessionell-kooperativer Praxis von Regelschullehrpersonen und Sonderpädagog_innen vorgestellt, das einerseits Diagnostik und Leistungsbewertung lerndienlich verbindet und damit andererseits die Voraussetzung für eine inklusive und multiprofessionelle Unterrichtsentwicklung schafft.

1 Einführung

Inklusion wird in diesem Beitrag im Anschluss an die menschenrechtliche Perspektive der UN-Behindertenrechtskonvention als Leitkonzept für die Entwicklung von Schule und Unterricht verstanden, die den Fokus auf das gemeinsame und zugleich individuell orientierte Lernen aller Schüler_innen in einer Lerngruppe legt. Überlegungen zu einer inklusiven Didaktik als Grundlage für einen inklusiven Unterricht orientieren sich in diesem Kontext häufig im Anschluss an Feuser an einem „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser, 1989). Moser Opitz resümiert hier allerdings kritisch:

„Unbefriedigend gelöst ist bisher in allen Ansätzen die Frage nach der inhaltlichen Differenzierung. Fachdidaktische Überlegungen und Analysen, die ‚von der Sache her‘ denken, gleichzeitig individuelle Kompetenzen und Lebenslagen mitberücksichtigen und von der Sache her nach den gemeinsamen Lernmöglichkeiten für alle Schüler_innen suchen, können dazu beitragen, die Didaktik für inklusiven Unterricht weiterzubringen. Dazu ist jedoch auch die Auseinandersetzung mit Erkenntnissen zur Tiefenstruktur des Unterrichts zwingend notwendig. Nur unter diesen

Voraussetzungen kann es gelingen, inklusiven Unterricht zu gestalten, der wirksame Förderung durch das Lernen am gemeinsamen Gegenstand möglich macht“ (Moser Opitz, 2014).

Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich vor diesem Hintergrund mit der Leistungsbewertung und sonderpädagogischen Diagnostik, die in inklusiven Settings bislang wenig konsistent miteinander verknüpft werden. Im ersten Schritt wird daher der Frage nachgegangen, inwieweit Unterrichtsentwicklung mit diagnostischen Informationen überhaupt verknüpft ist, denn deren enge Verbindung wird als zentrales Element von Leistungsrückmeldungen in inklusiven Schulen angesehen. Dementsprechend wird ein heuristisches Modell vorgestellt, das sich an diesem Anspruch orientiert. Den Abschluss bilden Überlegungen zu dessen forschungsbasierter Weiterentwicklung.¹

2 Versuch einer Lagebeschreibung

Wie Unterricht auf der Basis der Beurteilung und Diagnostik von Lernleistungen lernförderlich gestaltet werden kann, muss grundsätzlich auch vor dem Hintergrund der mit der Einführung von Bildungsstandards erheblich gesteigerten bildungspolitischen Spannung von Individualisierung und Standardisierung beantwortet werden (vgl. Schuck, 2014). Bildungsstandards legen den Schwerpunkt auf zu erreichende Niveaus am Ende von Bildungsprozessen und begrenzen Bildungsgehalte auf modellierbare und damit messbare Kompetenzen. Damit definieren sie zugleich nur einen bestimmten Ausschnitt aus einem umfassenderen Möglichkeitsraum als akzeptabel für individuelle Lernentwicklungen und Leistungen. Im Zuge der Einführung von Bildungsstandards forcierte die KMK mit dem flächendeckenden Einsatz von Vergleichsarbeiten (VerA) ihre Strategie der testdatenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Nutzung der so gewonnenen diagnostischen und relativ unterrichtsnahen Informationen über Leistungsergebnisse durch Schulleitungen, Fachkonferenzen und Lehrkräfte zur Entwicklung des Unterrichts ist voraussetzungsreich. So zeigen Studien zur Nutzung von Vergleichsarbeiten zwar, dass die Durchführung und Auswertung von Vergleichsarbeiten kaum Probleme bereitet, ihre Bedeutung für die Reflexion des eigenen Unterrichts jedoch nur in geringem Maße gesehen wird. Testdaten-

¹ Das heuristische Modell entstammt dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Von der schulpädagogischen Leistungsbeurteilung und sonderpädagogischen Diagnostik zur Kooperativen Lernförderung (KOLEF)“. Es wird bis 2018 von der Max-Traeger-Stiftung finanziell gefördert und kooperativ zwischen der Humboldt-Universität zu Berlin und der Universität Rostock realisiert.

basierte Unterrichtsentwicklung durch Vergleichsarbeiten ist offenbar kein Selbstläufer. Befunde zu den Fragen nach dem „diagnostischen Mehrwert“ von Vergleichsarbeiten bzw. deren Anschlussfähigkeit an die bereits bestehende Diagnosepraxis der Lehrkräfte einerseits und Befunde zu den möglichen Verbesserungen auf der Ebene der Lehr-Lernprozesse andererseits dämpfen allzu optimistische Erwartungen an das den Unterricht lernförderlich verändernde Potenzial der Vergleichsarbeiten (vgl. Maier, 2015).

Mit der Forderung nach Umsetzung schulischer Inklusion treffen aktuell bislang relativ getrennte diagnostische Praxen – schulpädagogische Leistungsbeurteilung und sonderpädagogische Diagnostik – unsystematisch aufeinander. Beide Praxen haben es mit demselben strukturellen Zielkonflikt zu tun: Sie stehen im schulischen Spannungsfeld von Selektion und Förderung. In beiden Bereichen wird der grundständige Funktionswiderspruch tendenziell einseitig zugunsten institutionell administrativer Belange aufgelöst, wird der Selektion – unterschiedlich begründet – der Vorrang gegenüber der Förderung eingeräumt. Dies steht allerdings u.U. im Konflikt mit den bildungspolitischen Vorgaben zur Realisierung individueller Förderung einerseits und zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention andererseits.

Im Bereich der Beurteilung schulischer Leistungen wird der strukturelle Zielkonflikt in der Praxis in aller Regel dissoziativ bearbeitet, d.h., die Planung und Gestaltung von Unterricht erfolgt weitgehend entkoppelt und getrennt von den Prozeduren der Beurteilung von Leistungen. „Verfahren der traditionellen Leistungsbewertung (Klassenarbeiten, Tests, mündliche Überprüfungen) vollziehen sich, insbesondere in den Hauptfächern, weitgehend als kognitiv und räumlich abgekoppelte Handlungsschritte der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer“ (Bohl, 2004). Im Unterricht entstehen dann in der Folge zwei unverbundene, nicht weiter aufeinander bezogene Sphären: die des Lernens im Unterricht einerseits und die der Beurteilung der Lernergebnisse andererseits. Ausgehend von dieser Analyse wird im Kontext der schulischen Leistungsbewertung seit Langem auf die Notwendigkeit hingewiesen, die pädagogische Diagnostik zu erweitern bzw. sie in das unterrichtliche Lehr-Lern-Geschehen zu integrieren und näher an die unterrichtlichen Inhalte heranzurücken (vgl. Bohl, 2004; Hesse & Latzko, 2011; Winter, 2012).

Im Bereich der sonderpädagogischen Diagnostik scheint weitgehend unklar zu sein, ob und ggf. in welcher Weise sie konkrete unterrichtliche Lernprozesse instruieren kann: Wo sonderpädagogische Diagnostik psychometrisch ausgerichtet ist, fokussiert sie die normorientierte Erfassung individueller Merkmale und Eigenschaften mit dem Ziel der Kategorisierung und Typisierung. Inwieweit die Verknüpfung einer solchen sonderpädagogischen Diagnostik mit der Planung und Umsetzung von Unterricht in heterogenen Lern-

gruppen realisiert werden kann bzw. gelingt, ist bisher kaum untersucht worden und stellt damit eine noch ungelöste Forschungsaufgabe dar (vgl. Heinrich et al., 2013). Die sogenannte Förderdiagnostik bietet weiterführend individuell orientierte Ansätze an, die auf den intraindividuellen Lernverlauf fokussieren, allerdings nicht zwingend mit anderen Praxen der Leistungsbewertung einhergehen und oftmals nicht eng am Curriculum orientiert sind (vgl. Probst & Euker, 2012; Kornmann, 2012). So konnte die KIS-Studie (vgl. Moser & Kropp, 2015) u.a. herausarbeiten, dass sonderpädagogische Diagnostik in inklusiven Settings in der Regel nicht in die Unterrichtsentwicklung einbezogen ist (vgl. auch Heinrich et al., 2013). Weiterhin entstehen derzeit Überlegungen zur Lernverlaufsdagnostik (vgl. Hasselhorn et al., 2014), u.a. das Konzept Response to Intervention bzw. zur Lernprozessdiagnostik (vgl. Eberwein, 1996; Ricken, 2006; Hartmann-Kurz & Stege, 2014), die allerdings noch wenig auf ausgearbeitete fachdidaktische Modelle zurückgreifen können und zudem standardisierte Lernverlaufsmodelle voraussetzen. Vor diesem Hintergrund scheinen diese Verfahren für inklusiven Unterricht als nur bedingt tauglich.

3 Erweiterte und integrierte pädagogische Diagnostik – ein heuristisches Modell für die lerndienliche Verbindung von Leistungsbewertung und sonderpädagogischer Diagnostik

Der seit PISA 2000 und der UN-Behindertenrechtskonvention 2006/2009 mit neuer Intensität geführte Diskurs um den angemessenen Umgang mit der Verschiedenheit der Lernenden setzt unweigerlich auch zentrale Themen und offene Fragen der schulpädagogischen Diskussion um die Weiterentwicklung der Leistungsbewertung auf die Agenda. Das Programm all derer, die die Leistungsbeurteilung in der Schule stärker in den Dienst des Lernens gestellt sehen wollen, hat Andreas Flitner mit der vielzitierten Forderung auf den Punkt gebracht, „die Leistungsbewertung für die pädagogische Aufgabe der Schule zurückzugewinnen und in den Prozess des Lernens, des Korrigierens und des Beratens einzubinden“ (Flitner, 1999). Bohl plädiert entsprechend dafür, „Leistungsbewertung als Teil einer umfassenden pädagogischen Handlungseinheit“ zu betrachten (Bohl, 2004). Neben dieser Forderung, die Leistungsbeurteilung stärker in den unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozess zu integrieren, wird ebenfalls seit Langem gefordert, die Leistungsbeurteilung dem erweiterten Lernbegriff und den veränderten, differenzierenden Lernformen anzupassen (vgl. etwa Bohl, 2003; Grunder & Bohl, 2001). Hierzu bedarf es einer gegenüber traditioneller Leistungsbewertung erweiterten pädagogischen Diagnostik. Worin sich eine solche von dem üblichen schulischen Dreischritt:

Leistungserbringung (in einer besonders gestalteten und beschränkten Situation) – *Auswertung durch die Lehrperson* – *Bewertung in Form einer Note* – abhebt, hat bspw. Felix Winter (2012) dargestellt und graphisch als Kreisprozess veranschaulicht. Über die erwähnten traditionellen Komponenten hinaus müssen seines Erachtens folgende Elemente im unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozess Beachtung finden:

- die Leistungspräsentation (etwa im Rahmen der Klasse oder eines Tages der offenen Tür an der Schule);
- eine Rückmeldung, die auch inhaltlich beschreibt, welche Qualitäten (und Mängel) die Schülerarbeiten haben;
- eine direkte Dokumentation von Schülerarbeiten, wie sie in Portfolios vorgenommen wird;
- eine Lernplanung, bei der die Erfahrungen aus einem Lernzyklus für den nächsten nutzbar gemacht werden, indem z.B. gemeinsame und individuelle Lernziele formuliert und entsprechende Aufgaben ausgewählt werden;
- die Zentrierung sämtlicher Bemühungen um das Ziel einer förderorientierten Diagnose in dem Sinne, dass alle Teilkomponenten dazu beitragen und auch unter diesem Gesichtspunkt gestaltet werden können.“ (Winter, 2012)

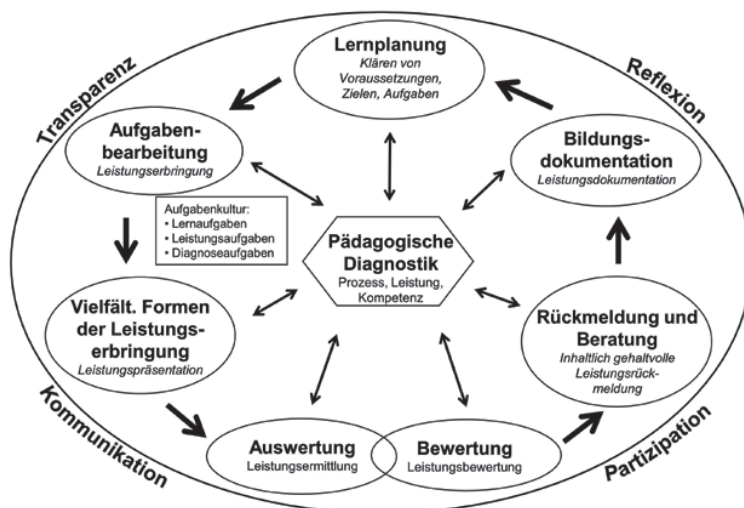


Abb. 1: Heuristisches Modell einer erweiterten und integrierten pädagogischen Diagnostik (ähnlich bei Winter, 2012)

Bei einem unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozess, der die Leistungsbeurteilung in den Dienst des (Weiter-)Lernens stellt, rücken Formen der Rückmeldung und Beratung, der Dokumentation von Lernprozessen und -ergebnissen, die Lernplanung, Fragen der Qualität bzw. Tiefenstruktur von Aufgaben (vgl. insb. Maier et al., 2010) und deren Bearbeitung sowie die Vielfalt der Möglichkeiten der Leistungserbringung und -beurteilung in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Für Winter geht ein so in einer erweiterten pädagogischen Diagnostik gegründeter Unterricht notwendig mit einem Wandel der Lernkultur einher. Dieser Wandel orientiert sich darüber hinaus an Prinzipien, die in der Schule weitgehend unterakzentuiert sind. Es sind dies:

- die Kommunikation über Leistungen,
- die Partizipation aller Betroffenen und Beteiligten am Beurteilungsgeschehen,
- die Transparenz hinsichtlich der Leistungsanforderungen und Beurteilungskriterien (vgl. Winter, 1996). Häcker betont darüber hinaus die Reflexion förderlicher und hinderlicher Aspekte des Lernens mit dem Ziel seiner zunehmenden selbstbestimmten Steuerung (vgl. Häcker, 2006, 2007).

In ihrer konzeptionellen Anlage und ihren leitenden Prinzipien sind Kreisprozessmodelle wie das von Winter (vgl. auch Bohl, 2004) notwendig individualszentriert und damit anschluss- und erweiterungsfähig im Blick auf die aktuelle Diskussion einer inklusionsorientierten pädagogischen Diagnostik (vgl. u.a. Simon & Simon, 2013, Prengel, 2016). Sonderpädagogische Diagnostik kann als Lernverlaufsdiagnostik wesentliche Beiträge zu dieser Erweiterung traditioneller pädagogischer Diagnostik leisten.

Zusammenfassend bietet eine im dargestellten Sinn *erweiterte und integrierte pädagogische Diagnostik* (vgl. Abb. 1) eine Heuristik für die lerndienliche Verbindung von Leistungsbewertung einerseits und sonderpädagogischer Diagnostik andererseits. Sie eröffnet die Möglichkeit, sowohl das Problem des fehlenden Unterrichtsbezuges der traditionellen Leistungsbewertung und der sonderpädagogischen Diagnostik theoretisch zu bearbeiten und zugleich beide Prozesse lerndienlich zu orientieren und zu verbinden. Erst mit einem derart erweiterten Verständnis und einer derart integrierten Praxis pädagogischer Diagnostik, die über das *assessment of learning* (diagnostische Informationen *über das Lernen* von Schüler_innen sammeln) hinaus in erster Linie ein *assessment for learning* betreibt (diagnostische Informationen *für das Lernen* von Schüler_innen sammeln), kann das Dissoziationsproblem angegangen werden. Auf der Grundlage der genannten Handlungsprinzipien können zudem inklusive Lehr-Lern-Prozesse stärker auf selbstbestimmte Formen

des Lernens hin orientiert werden. Damit könnte Leistungsbeurteilung auch in inklusiven Settings zunehmend die Form eines assessment *as learning* (diagnostische Informationen *über das Lernen mit Schüler_innen* sammeln) im Sinne einer Demokratisierung der Leistungsbeurteilung annehmen, indem die gemeinsame Diagnose und Beurteilung von Lernleistungen selbst als ein Lernprozess betrachtet und genutzt wird.

4 Ausblick

Das heuristische Modell einer erweiterten und integrierten pädagogischen Diagnostik wird in dem laufenden Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Von der schulpädagogischen Leistungsbeurteilung und sonderpädagogischen Diagnostik zur kooperativen Lernförderung“ (KOLEF) mit der Praxis multiprofessioneller Kooperation zum Thema Leistung und Diagnostik in besonders entwicklungsorientierten Schulen kontrastiert und bei Bedarf weiterentwickelt. Untersucht werden dabei Praktiken, in denen Lehrkräfte beide diagnostischen Zugangsweisen kritisch reflektieren und in kooperativer Zusammenarbeit neue, lernförderliche und unterrichtsnahe Modelle für inklusive Settings entwickeln. Exploriert und analysiert werden individuelle und strukturelle Bedingungen einer solchen gelingenden Praxis, die empirisch fundiert u.a. Aussagen zu einer inklusionsorientierten Weiterentwicklung der Lehrer_innenbildung ermöglichen.

Literatur

- Bohl, T. (2003). Offenen Unterricht geschlossen beurteilen? Leistungsbeurteilung im offenen Unterricht im Kontext der aktuellen PISA-Diskussion. *Pädagogische Rundschau*, 57 (4), 419-436.
- Bohl, T. (2004). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Eberwein, H. (1996). Förderdiagnostik als Lernprozeßdiagnostik. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 19 (1), 5-14.
- Flitner, A. (1999). *Reform der Erziehung: Impulse des 20. Jahrhunderts* (Erw. Neuausg.). München [u.a.]: Piper.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4-48.
- Grunder, H.-U. & Bohl, T. (Hrsg.) (2001). *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Häcker, T. (2006). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I* (Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 3). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Häcker, T. (2007). Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 63-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hartmann-Kurz, C. & Stege, T. (2014). *Lernprozesse sichtbar machen. Pädagogische Diagnostik als lernbegleitendes Prinzip*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS).
- Hasselhorn, M., Schneider, W. & Trautwein, U. (Hrsg.) (2014). *Lernverlaufsdiagnostik*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Weishaupt & H. Döbert (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-133). Münster: Waxmann.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2011). *Diagnostik für Lehrkräfte* (2. überarb. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Kornmann, R. (2012). Unterrichtsbegleitende Diagnostik. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 206-213). Stuttgart: Kohlhammer.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (1), 84-96.
- Maier, U. (2015). *Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht. Schülerleistungen messen, bewerten und fördern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V. & Kropp, A. (2015). Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 185-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser Opitz, E. (2014). Inklusive Didaktik im Spannungsfeld von gemeinsamen Lernen und effektiver Förderung. Ein Forschungsüberblick und eine didaktische Analyse von didaktischen Konzeptionen für inklusiven Unterricht. In K. Zierer. (Hrsg.), *Jahrbuch Allgemeine Didaktik 2014. Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule* (S. 52-68). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49-63). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Probst, H. & Euker, N. (2012). Pädagogische Testdiagnostik für die inklusive Schule. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 195-205). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricken, G. (2006). Lernprozessdiagnostik. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 639-643). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Simon, J. & Simon, T. (2013). Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von „traditionellen“ Grundkonzepten diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. *Zeitschrift für Inklusion*, 2013 (4). Zugriff am 30.7.2016. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194/200>.
- Schuck, K. D. (2014). Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauf lösbarer Widerspruch? *Die deutsche Schule*, 106, 162-174.
- Winter, F. (1996). Schüler selbstbewertung. Die Kommunikation über Leistung verbessern. In H. Bambach, H. Bartnitzky, C. v. Ilsemann & G. Otto (Hrsg.), *Prüfen und Beurteilen* (Friedrich Jahresheft 14, S. 34-37). Seelze: Friedrichverlag.
- Winter, F. (2012). Klassenarbeit passé? Neue Formen der Leistungserbringung in der Diskussion. In C. Fischer (Hrsg.), *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung* (S. 54-72). Münster u.a.: Waxmann.

*Bettina Streese, Ines Schiermeyer-Reichl,
Andrea Meyer, Frauke Moritz und Elke Wenzel*

Inklusiv unterrichten – inklusiv bewerten? Impulse zur ‚inkluisiven Leistungsbewertung‘ in Schulen der Sekundarstufe

Aufgrund der rechtlichen Rahmenbedingungen ergeben sich im inklusiven schulischen Alltag Grenzen eines pädagogisch befriedigenden Umgangs mit der Bewertung von Leistungen von Schüler_innen mit vermutetem, temporärem oder festgestelltem (sonderpädagogischen) Unterstützungsbedarf. Dieser reflektierende Praxisbeitrag zeigt die für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (NRW) aktuell bestehende Diskrepanz zwischen pädagogischen Notwendigkeiten und rechtlichen Möglichkeiten in diesem Kontext an zwei konkreten Beispielen aus nordrhein-westfälischen Gesamtschulen auf. Die dahinterliegende Frage ist die nach den nötigen Handlungsspielräumen für Schulen, um im inklusiven Schulalltag mit allen Konsequenzen inklusiv bewerten zu dürfen.

1 Leistungsbewertung in inklusiven Schulen

1.1 Leistung im Kontext inklusiver Schulpädagogik

Leistungen von Schüler_innen werden in der Schule erwartet und erbracht, gemessen und bewertet. Dies dient im Schulsystem traditionell vorrangig der Selektion und Allokation von Schüler_innen und damit verbunden der Offenerstellung bestimmter Bildungswege und Entwicklungschancen. Die traditionelle Leistungskultur in Schulen bewertet Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schüler_innen; individuell unterschiedliche Lern- und Leistungsvoraussetzungen, wie z.B. Anstrengungsbereitschaft, spielen bei der Bewertung in der Regel keine Rolle (vgl. Esslinger-Hinz & Sliwka, 2011, 130). Das damit verbundene Spannungsverhältnis (vgl. auch Greiten in diesem Band) in der Beurteilung von Schüler_innenleistungen erscheint nicht aufhebbar. So ist der Leistungsbegriff auf der Ebene des Schulsystems oder auch auf der Ebene der Einzelschule nur analysierbar, wenn Bezugsnormen bekannt sind: Allgemein wird unterschieden zwischen der sozialen, der individuellen und der kriterialen bzw. sachlichen Bezugsnorm. „Während die soziale Bezugs-

norm auf leistungsstarke Schüler/innen häufig motivierend wirkt, kann sie die Lernmotivation leistungsschwächerer Schüler/innen nachhaltig blockieren“ (Esslinger-Hinz & Sliwka, 2011, 133). Zur Bewertung der subjektiven Fähigkeiten auf der Basis individueller schulischer Leistungen ist bekannt, dass diese die tatsächlichen Leistungen positiv beeinflussen kann (vgl. Möller & Trautwein, 2009, 180). Die kriteriale bzw. sachliche Bezugsnorm soll hingegen eine realistische Einschätzung hinsichtlich normierter Kompetenzerwartungen gewährleisten.

„Lehrer beurteilen ihre Schüler ständig“ (Terhart, 2014, 883). Das Einnehmen einer pädagogischen Perspektive auf den schulischen Leistungsbegriff bedeutet, Schüler_innen durch Rückmeldungen bzw. Beurteilungen Könnenserfahrungen und Selbstwirksamkeitserleben zu ermöglichen und ihnen zu Erkenntnissen über die Zusammenhänge von Anstrengung und Arbeitsergebnis zu verhelfen, sodass sie wissen, wo sie im Augenblick stehen, um zu einer realistischen Selbsteinschätzung zu kommen, und motiviert sind für das Weiterlernen auch unter Anstrengung (vgl. Esslinger-Hinz & Sliwka, 2011, 135).

Neben der Erfassung und Beurteilung von Schüler_innenleistungen gibt es einen kontinuierlichen Strom der Wahrnehmung und Beurteilung von Schüler_innen (vgl. Terhart, 2014, 883). Leistungen von Schüler_innen werden so auch auf Ebene der persönlichen Beziehung interpretiert (vgl. Prengel, 2013, 88) und stehen damit in Verbindung zur Persönlichkeit von Lehrer_innen (vgl. Schiermeyer-Reichl, 2016, 139ff). Dies erfordert einen entsprechenden selbstreflexiven Umgang von Lehrer_innen in inklusiven Kontexten: Autodiagnostisch ist von ihnen zu hinterfragen, welches Bild von Leistung sie pflegen und leben. Leistungsbeurteilung sollte (nicht nur) im inklusiven Kontext ein Schüler_innen motivierender und fördernder Prozess sein. Es gilt, über pädagogische Arbeit zu versuchen, Lernergebnisse zu verbessern, welche als Produkt einer Lernkultur in der Klasse gelten (vgl. Winter, 2014, 356). Für die normativen Ansprüche an Leistungsbeurteilung bedeutet dies entsprechend, dass Lehrkräfte und Schulleitungen unter den derzeitigen Bedingungen gefordert sind, Spielräume im System der Leistungsbeurteilung auszuloten und kreativ zu nutzen: Die Frage ist, welche Anforderungen zur Leistungsbeurteilung so verrechtlicht sind, dass sie unausweichlich sind und streng vertreten werden müssen (ebd., 355). Inklusion als Menschenrecht erfordert die Möglichkeit, in „pädagogischer Autonomie“ (vgl. z. B. Prengel, 2013, 87) zu handeln, d.h. bezogen auf Leistungsbewertung mit dem Ziel der Stärkung und Ermutigung von Schüler_innen und einer völlig leistungsunabhängigen Achtung jedes Kindes. Eine Stärkung der Definitionsmacht von Schulen über das, was schulische Leistung ist, wie sie möglicherweise ein

Handeln in pädagogischer Autonomie mit sich bringen könnte, bedeutet dabei keinesfalls Orientierungslosigkeit. Von Standards kann „unaufgeregter Gebrauch“ (Winter, 2014, 358) gemacht werden, wenn dennoch in z. B. inklusiven Kontexten jedem Menschen das Anrecht auf (materielle und symbolische) Anerkennung zugesprochen wird. Somit wird das Modell der Meritokratie relativiert und in solidarischen und (menschen-)rechtlichen Prinzipien, Formen der Anerkennung, explizit verankert (z.B. Grundrechte, Minderheitenschutz) (vgl. Prengel, 2013, 86). Möglicherweise stützt die UN-Behindertenrechtskonvention ein Handeln in pädagogischer Autonomie, um dem schulischen Bildungsauftrag – Qualifizierung und Sozialisation *aller* Schüler_innen – gerecht zu werden. Das Spannungsverhältnis in der Leistungsbeurteilung sowie der Wunsch nach einer Beurteilung auf der Basis eines pädagogisch autonomen Leistungsbegriffs scheinen in inklusiven Settings eklatant zu sein. Die folgend aufgeführten rechtlichen Vorgaben zur Leistungsbewertung in Schulen bilden den Rahmen für das entsprechende Handeln der Lehrer_innen in inklusiven Settings.

1.2 Rechtliche Grundlagen zur Leistungsbewertung in den Sekundarstufenschulen in NRW

Laut Schulgesetz NRW hat jeder Mensch das Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Unterricht soll Lernfreude vermitteln und fördern. „Drohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen“ hat Schule in Kooperation mit den Eltern mit „vorbeugenden Maßnahmen“ zu begegnen (SchulG NRW, §§ 1, 2). Grundsätzlich werden Leistungen in Form von Noten bewertet; wenn es die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen in bestimmten Bildungsgängen vorsehen, können schriftliche Aussagen an die Stelle von Noten treten (vgl. SchulG NRW, § 48). Dies kommt z.B. in der Schuleingangsphase der Primarstufe sowie in den zieldifferenten Bildungsgängen Lernen und Geistige Entwicklung zum Tragen, auf Wunsch der Schule und Beschluss der Schulkonferenz auch in Klasse 3 der Grundschule. In allen anderen Stufen und Bildungsgängen ist die Zeugnisbewertung auf die Noten sehr gut (1) bis ungenügend (6) reduziert (vgl. AO-GS, 2014, §§ 5, 6; APO Sek I, 2015, § 6; AO-SF, 2016, §§ 31, 32, 33, 40, 41).

Leistungsbewertung hat den Anspruch, Aufschluss über den Stand des Lernprozesses zu geben und damit Basis weiterer Förderprozesse zu sein (vgl. SchulG NRW, § 48). Eine Fokussierung auf die Notenskalisierung 1 bis 6 vermag dem formulierten Anspruch an Schule, Lernmotivation zu erhalten (vgl. SchulG NRW, §§ 1, 2), nicht gerecht zu werden, insbesondere nicht in Bezug auf Schüler_innen, deren Leistungen häufig als gering oder schlecht

bewertet werden. Gesetzliche Rahmenbedingungen für alternative Formen der Leistungserbringung, die entsprechenden Schüler_innen entgegenkommen würden, sind vereinzelt zu finden (vgl. APO Sek I, § 6). Es gibt jedoch rechtlich keine Möglichkeit, die Leistungen auf dem Zeugnis ausschließlich notenunabhängig zu beschreiben (vgl. APO Sek I, 2015). In der Sekundarstufe I bleibt dies den zieldifferenten Bildungsgängen vorbehalten, was Schulen in die Situation bringt, trotz des Wunsches nach inklusiver Schulentwicklung und der Vision einer ‚Schule für alle‘ ohne Etikettierungsnotwendigkeiten offizielle sonderpädagogische Überprüfungsverfahren einleiten zu müssen. Nur bei verwaltungsrechtlich festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in den Schwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung darf bzw. muss auf die Notenskalierung 1 bis 6 verzichtet werden: Für Schüler_innen im *Bildungsgang Lernen* kann die Schulkonferenz beschließen, die Zeugnistexte zum individuellen Entwicklungsverlauf in den Fächern ab Klasse 4 durch Noten zu ergänzen (vgl. AO-SF, §§ 31, 32, 40, 41). Im *Bildungsgang Geistige Entwicklung* ist hingegen eine Bewertung der Leistungen mit Noten nicht zulässig, auch dann nicht, wenn Schüler_innen in einzelnen Fächern z.B. das Kompetenzniveau des Bildungsgangs der Hauptschule erreichen.

In der Konsequenz bedeuten die rechtlichen Regelungen auch, dass Schüler_innen, die sich aus welchem Grund auch immer temporär am unteren Leistungslimit bewegen, nicht anhand individueller Lernziele bewertet werden dürfen, obwohl das Schulgesetz die Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen ausdrücklich fordert (vgl. SchulG NRW, §§ 1, 2) – auch nicht dann, wenn dies zum Erhalt ihrer Lernmotivation geboten wäre. Was das für Schüler_innen bedeuten kann, wird in Kapitel 2 anhand von zwei anonymisierten Fallbeispielen aus der Schulpraxis des Autorinnenteams in Gesamtschulen der Region dokumentiert.

2 Inklusive Leistungsbewertung in der Praxis – Zwei Beispiele

2.1 Alexander

Im August 2014 wechselte Alexander nach fünfjähriger Grundschulzeit in eine Gesamtschule in NRW. Alexander erscheint den Lehrkräften der Gesamtschule als ein Junge mit auffallend negativem schulischem Selbstkonzept. Von August bis Oktober 2014 zeigte sich im Rahmen der von sonderpädagogischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter_innen durchgeführten diagnostischen Hospitationsphase in allen Klassen des fünften Jahrgangs bei Alexander ein erhöhter Unterstützungsbedarf. Durch seine negativen Vorerfahrungen bedurfte er eines hohen Maßes positiven Feedbacks sowie indivi-

dueller Handlungsbegleitung, um zu Lernerfolgen zu gelangen. Die Vermutung, dass Alexander durch zielgleiche Lernangebote überfordert ist, bestätigte sich im Rahmen schulinterner Diagnostik, die in Kooperation mit den Eltern durchgeführt wurde. In der Praxis wurde schnell deutlich, dass Alexander für die positive Veränderung seines kognitiven Selbstkonzepts und seiner Lernmotivation nicht nur zieldifferente Lerngegenstände benötigt, sondern vor allem eine Leistungsbewertung, welche ihm sein individuelles Vorankommen spiegelt.

Im November 2014 beschlossen Eltern und Schule, ein sonderpädagogisches Überprüfungsverfahren für Alexander einzuleiten, das bei positivem Bescheid zum Schuljahr 2015/2016 die rechtliche Grundlage für eine zieldifferente Bewertung eröffnen würde. Die Schule entschied im Sinne einer individuellen Förderung und mit dem Einverständnis der Eltern, Alexander ab sofort weiterhin an allen fachlichen Förderangeboten sowie zusätzlich an Angeboten für zieldifferent zu fördernde Schüler_innen teilnehmen zu lassen. Das Organisationskonzept der Schule ließ darüber hinaus eine phasenweise Doppelbesetzung des Unterrichts mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft zu. Alexander erhielt Unterrichtsmaterial, das an seine Lernvoraussetzungen adaptiert wurde. Sein Lern- und Arbeitsverhalten entwickelte sich positiv. Der von Alexander hart erarbeitete Lernerfolg wurde mit dem Halbjahreszeugnis im Januar 2015 gedämpft. Die juristische Notwendigkeit der zielgleichen Bewertung in Klassenarbeiten und auf dem Zeugnis war für Alexander und seine Eltern frustrierend. Er hatte sich an sich selbst gemessen gut entwickelt (individuelle Bezugsnorm), unter Anwendung der sozialen und kriterialen Bezugsnormen der Gesamtschule wurde jedoch ein hohes Maß an Leistungsdiskrepanz deutlich. Die Enttäuschung konnte auch nur schwer mit einem persönlichen Beiblatt zum zielgleichen Zeugnis gemildert werden. Der Abfall seiner Lernlust und das Aufkommen erneut verstärkten Lernfrusts waren stark spürbar.

Im März 2015 bestätigte die Bezirksregierung den Erhalt des Überprüfungsantrags. Erst von Juli bis September 2015 lief die Gutachtenerstellung durch eine von der Bezirksregierung bestellte Gutachterin in Kooperation mit der Klassenlehrerin. Im Januar 2016 wurde der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen durch die Bezirksregierung formal mit sofortiger Wirkung festgestellt. Insgesamt dauerte der Prozess bis zur rechtlichen Grundlage zieldifferenter Bewertung 15 Monate, obwohl der erhöhte Unterstützungsbedarf durch die Schule – vertreten durch ein multiprofessionelles Team von allgemeinen Lehrkräften, sonderpädagogischen Lehrkräften, Schulsozialarbeiter_innen und Schulpsychologin – frühzeitig erkannt wurde. Eine zieldifferente und auf der individuellen Bezugsnorm

basierende Leistungsbewertung ist – unabhängig von den pädagogischen Folgen für die Schüler_innen – rechtmäßig erst mit dem formalen Bescheid möglich.

2.2 David

David wechselte im August 2014 zu seinem sechsten Schulbesuchsjahr in die fünfte Klasse der Sekundarstufe I einer Gesamtschule in NRW. David war nach vier Jahren in einer Grundschule und der Feststellung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zunächst in die vierte Klasse einer Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gewechselt. Laut den Beschreibungen im Gutachten zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs erschien David häufiger schnell erregt und dickköpfig und zeigte eine geringe Bereitschaft, Vorschläge von Lehrkräften anzunehmen.

David kam mit mittleren schulischen Leistungen in der Gesamtschule an. Er zeigte Stärken im naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich und erzielte hier zum Teil gute Leistungen. Bei Interesse an den Unterrichtsinhalten konnte er gute Ideen entwickeln. Schriftliche Ausarbeitungen schienen ihm schwerer zu fallen. David zeigte sich in Teilen impulsiv, benötigte Unterstützung in Konzentrationsphasen und bei der Organisation seiner Materialien. Anstrengende Lernphasen vermied er und störte immer wieder den Unterricht.

Ziele und Maßnahmen für seine schulische Förderung wurden schwerpunktmäßig darin gesehen, David in seinem Selbstbewusstsein zu stabilisieren und zu stärken, seine Frustrationstoleranz zu steigern, das Akzeptieren von Regeln zu lernen, Absprachen einzuhalten, Handlungsalternativen für Konfliktsituationen zu erwerben, nicht-aggressive Konfliktstrategien zu entwickeln, seine Eigen- und Fremdwahrnehmung zu schulen und vorgegebene Arbeitsstrukturen bzw. -abläufe zu akzeptieren. Im schulischen Alltag gab es die Vereinbarung, dass David sich bei großer Unruhe im Klassenraum oder nach Konflikten eine Auszeit nehmen und den Klassenraum verlassen durfte. Dies nahm er häufig in Anspruch – mit der Folge, nicht aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen zu können, was sich – infolge der rechtlichen Vorgaben zielgleicher Beschulung (vgl. SchulG NRW, § 48 (2)) – auf die Bewertung seiner mündlichen Mitarbeit in den Fächern niederschlug. Das Nacharbeiten verpasster Unterrichtsinhalte sowie die Aufarbeitung entstandener Lücken waren für David selbständig nicht leistbar. Davids weitgehend durchgängig herausforderndes Verhalten im Unterricht überlagerte auch positive Verhaltensansätze wie z.B. seine Hilfsbereitschaft im Sportunterricht. Letztendlich

kam es im Verlauf der Erprobungsstufe zu einer sukzessiven Verschlechterung des Leistungsbildes, an deren Ende eine Versetzung aus pädagogischen Gründen stand. Vermutlich stand Davids Verhalten der Erbringung guter Schulleistungen im Wege: Um David die Möglichkeit zu eröffnen, an seinen Zielen zu arbeiten, müssten didaktisch und methodisch individuell angepasste Bedingungen für seinen Lernprozess hergestellt werden. Letzten Endes muss die Schule David unter Anwendung der kriterialen Bezugsnorm Zensuren erteilen, wobei den Beurteilungskriterien in der Regel eine soziale Bezugsnorm zugrunde liegt. Eine Bewertung anhand der individuellen Bezugsnorm bzw. anhand individueller Leistungskriterien wäre für David deutlich hilfreicher. Wünschenswert wäre in dieser Situation, dass die Leistungsbeurteilung dem Grundsatz des Förderns und Forderns nachkommt, also eine individuelle, ermutigende und ggf. auch kritische Würdigung dessen darstellt, was von David erreicht wurde.

3 Impulse zur inklusiven Leistungsbewertung in der Sekundarstufe

Lehrer_innen an inklusiven Sekundarstufenschulen in NRW spüren eine dilemmatische Diskrepanz zwischen der Heterogenität ihrer Schülerschaft und der Möglichkeit, dieser auf der Bewertungsebene pädagogisch angemessen begegnen zu können. Inklusive Schulen, die ihren Auftrag zur Förderung aller Schüler_innen in ihrer Vielfalt verstehen und ernst nehmen, wünschen sich eine rechtlich verankerte Bewertungsgrundlage, die für alle Schüler_innen die Berücksichtigung individueller Leistungszuwächse im Sinne der individuellen Bezugsnorm sowie ein flexibles Eingehen auf besondere Situationen erlaubt.

Durch die veränderte Schulgesetzgebung seit 2014 ist in den beteiligten Schulen derzeit ein Trend der Verlagerung von Überprüfungsverfahren auf sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in die Sekundarstufe zu beobachten. Folge ist, dass sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe bei der Schulanmeldung in der Sekundarstufe nicht immer sichtbar sind und erst im Verlauf des fünften Schuljahres diagnostiziert werden. Viele Schulen der Sekundarstufe haben den Auftrag angenommen, ihre pädagogischen Konzepte zu reflektieren und ggf. zu modifizieren, um dem Anspruch einer inklusiven Schule gerecht zu werden (vgl. Meyer & Streese, 2015). Von Etikettierung unabhängige inklusive Beschulung bedarf jedoch individueller Bewertungsmöglichkeiten. Schulen sind derzeit auf die Bewertungsskalierung (Noten 1 bis 6) (vgl. SchulG NRW, § 25) sowie auf die Art der Leistungserbringung (SchulG NRW, § 48 (2)) festgelegt. Wie das Beispiel von Alexander zeigt, wird die Etikettierung im Fall des sonderpädagogischen Unterstützungsbe-

darfs Lernen zur Voraussetzung für die Realisierung der Bewertung auf der Grundlage der individuellen Bezugsnorm. Derartig zeitverzögerte verwaltungsrechtliche Anwendungen wie im Fall Alexander, die Schulen anhalten, schulrechtliche Vorgaben wider besseres Wissen anzuwenden, können nicht im Sinne des Wohles von Schüler_innen sein.

Das Beispiel von David zeigt hingegen, dass die Leistungsbewertung bei zielgleicher Beschulung mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung auf die kriteriale Bezugsnorm festgelegt ist und eine Orientierung an der individuellen Bezugsnorm mit aller Konsequenz nicht möglich wird. Dieses Problem mithilfe eines verbindlichen formalen Verfahrens zur Beantragung und Gewährung von Nachteilsausgleichen lösen zu wollen, würde an Grenzen stoßen: Zu individuell sind die Schüler_innen, deren konkrete Situationen nur im Rahmen der Schulen zu lösen sind.

Wie die beiden Beispiele zeigen, benötigen Schulen also eine Form der Leistungsbewertung, die Individualität und Heterogenität als Normalität und Menschenrecht lebt. Eine solche Form konkretisiert sich z.B. in rechtlich definierten Handlungsspielräumen für eine individuelle Bewertung, die Schulleitungen einen realistischen Rahmen für inklusive Schulentwicklungsprozesse eröffnen würde. Dies wäre mit den Rechtsnormen des SchulG NRW und der entsprechenden Ausbildungs- und Prüfungsordnungen durchaus vereinbar und würde den Schulen helfen, ihrem Bildungsauftrag gerecht zu werden: der individuellen Qualifizierung und Sozialisation aller Schüler_innen. So bleibt abschließend, den Schulen auf ihrem je individuellen Weg zur Inklusion Mut zur wünschen, pädagogisch und rechtlich im Sinne der Schüler_innen zu handeln und deren individuelle Leistungen aufrichtig wertzuschätzen.

Literatur

- AO-GS (Ausbildungsordnung Grundschule) Zugriff am 01.06.2016. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/index.html>.
- APO SI (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I) Zugriff am 01.06.2016. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/index.html>.
- APO-GOST (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Gymnasiale Oberstufe) Zugriff am 01.06.2016. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/index.html>.
- AO-SF (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung) Zugriff am 01.06.2016. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/index.html>.
- Änderung VVzAPO-SI und VVzAPO-GOST, RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 07.05.2015, -223-2.02.11.03 Nr. 11294/15: 13-21 Nr. 1.2, Zugriff am 21.12.2016.

- Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/index.html>.
- BASS. Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen Schule NRW/Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Hrsg.: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 21.12.2016. Verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/Bereinigte_Amtliche_Sammlung_der_Schulvorschriften_NRW.
- Esslinger-Hinz, I. und Sliwka, A. (2011). *Schulpädagogik. Bachelor, Master*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Meyer, A. & Streese, B. (2015). Inklusive Schulentwicklung in einer Gesamtschule. Bausteine eines Konzepts zur Förderung aller Schülerinnen und Schüler. *Pädagogik*, 67 (12), 14-19.
- Möller, J. & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 179-203). Heidelberg: Springer Medizin Verlag. Zugriff am 21.12.2016. Verfügbar unter DOI 10.1007/978-3-540-88573-3_8.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schiermeyer-Reichl, I. (2016). Diagnostik heißt An-Erkennen – mein Gegenüber und mich selbst. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 134-153). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulgesetz NRW (SchulG NRW) vom 25.06.2015, Zugriff am 21.12.2016. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>.
- Terhart, E. (2014). Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 883-904). Münster: Waxmann, 883-904.
- Winter, F. (2014). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ann-Kathrin Arndt und Rolf Werning

Leistung an inklusiven Schulen – Perspektiven von Eltern

Die Frage, wie die Relation von Leistung und inklusiver Schule gefasst wird, stellt sich auch bezogen auf die Perspektiven von Eltern. Auf Basis einer qualitativen Studie an Jakob-Muth-Preisträgerschulen fokussiert der Beitrag Sichtweisen von Eltern auf schulische Leistung im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Verbunden mit einem alternativen Leistungs- und Lernverständnis erscheint auf Basis der im Beitrag präsentierten Ergebnisse zu den Perspektiven der Eltern die (konkrete) inklusive Schule als Gegenmodell zu einer verstärkten Leistungsorientierung. Zugleich wird ein Fokus auf Leistung deutlich: inklusive Schule sei, wie es ein Elternteil formuliert, kein „Weichspülprogramm“ (Schule 10_Elt, 83). Grundlegend zeigen sich unterschiedliche Perspektiven der Eltern, auch innerhalb einer Schule.

1 Einleitung

Inklusion und Leistung könnten v.a. vor dem Hintergrund einer verstärkten Fokussierung auf die standardisierte Leistungsmessung und einer damit verbundenen Engführung des Leistungsbegriffes (vgl. Heinrich, 2010) zunächst als unvereinbar betrachtet werden (vgl. Esslinger-Hinz, 2014). Inklusion ist mit einer „Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips“ (Sturm, 2015, 25) verbunden. Inklusive Schule steht im Widerspruch zu einem nach Leistung differenzierenden Schulsystem (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012). Gleichzeitig stellt Leistung eine zentrale Dimension der Entwicklung inklusiver Bildung dar. Inklusion zielt ausgehend von einem über die Frage der Platzierung von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Regelsystem hinausgehenden Verständnis programmatisch auf die Förderung der Akzeptanz, Partizipation und Lern- und Leistungsentwicklung *aller* Schüler_innen (vgl. Ainscow et al., 2006a; Heinrich et al., 2013). Es erscheint wesentlich, wie Leistung gefasst wird. So verweisen Ainscow et al. (2006b) auf die unterschiedlichen Verständnisse von Leistung aus Per-

spektive von inklusiver Bildung und der „standards agenda“. Letztere bezieht sich aus Sicht der Autoren auf eine engere Fassung von Leistung: „a narrow view of attainment as evidenced by national literacy, numeracy and science tests“ (Ainscow et al., 2006b, 296). Zugleich erweisen sich beide Leistungsbegriffe bezogen auf die Einzelschule als miteinander verschränkt: die Auseinandersetzung mit einem enger gefassten Leistungsbegriff kann die inklusive Entwicklung sowohl begrenzen als auch anregen (vgl. Ainscow et al., 2006b).

Angesichts der verschiedenen Akteur_innen im schulischen Kontext sind mit Blick auf die Frage nach Leistung an inklusiven Schulen nicht nur die Perspektiven der Lehrkräfte, sondern ebenso die Perspektiven der Eltern relevant. Nicht zuletzt angesichts des Elternwahlrechts erfahren die Perspektiven von Eltern Aufmerksamkeit (vgl. Peters, 2015). Einen wesentlichen Schwerpunkt stellen Studien zur Einstellung der Eltern zur inklusiven Beschulung dar (vgl. z.B. de Boer et al., 2010; Heyl & Seifried, 2014; Ruin & Schleifer, 2015; Preuss-Lausitz, 2015). Die Fragebogenstudie von Heyl und Seifried (2014) zeigt, dass „Eltern und Lehrkräfte neutrale bis positive Einstellungen zu Inklusion“ (ebd., 58) haben. Im Vergleich werden an allgemeinen Schulen „signifikant positivere Einstellungen“ der Eltern sowie „eine höhere Bereitschaft zu Inklusion“ festgestellt. Dass es „keine signifikanten Unterschiede nach Schulart“ (ebd., 58) gibt, könnte aus Sicht der Autorinnen, neben den Limitationen der Stichprobe, auch die Annahme von Eltern an Gymnasien und Realschulen widerspiegeln, dass sie Inklusion weniger betrifft (vgl. ebd., 68). Ruin und Schleifer (2015) verweisen auf Basis ihrer im Raum Köln durchgeführten Studie aufgrund der Differenzen der Elterneinstellung zwischen den untersuchten Grundschulen darauf, dass die Einstellungen der Eltern „stark von der konkreten Schule abzuhängen“ (ebd., 149) scheinen. Damit rückt die Ebene der Einzelschule in den Blick. Der vorliegende Beitrag fokussiert in diesem Zusammenhang Perspektiven von Eltern auf schulische Leistung im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Hierzu werden Ergebnisse aus der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“ (vgl. Arndt & Werning, 2016) zu Sichtweisen von Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen¹ präsentiert. Nachfolgend werden zunächst die Zielsetzung und Anlage der Studie kurz vorgestellt.

¹ Der Jakob-Muth-Preis wird seit 2009 von der Beauftragten des Bundes für die Belange behinderter Menschen, der Deutschen UNESCO-Kommission und der Bertelsmann Stiftung vergeben.

2 Über das Forschungsprojekt „Gute inklusive Schule“

Die Studie „Gute inklusive Schule“ (2013–2014), eine wissenschaftliche Evaluation von Jakob-Muth-Preisträgerschulen, wurde in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover durchgeführt. Übergeordnet wurde das Ziel verfolgt, Kriterien und Bedingungen guter inklusiver Schule sowie damit verbundene Schulentwicklungsprozesse basierend auf den Erfahrungen an Jakob-Muth-Preisträgerschulen herauszuarbeiten. Im Rahmen eines qualitativen mehrperspektivischen Forschungsdesigns wurden an zehn Preisträgerschulen im Primar- und Sekundarbereich jeweils Gruppendiskussionen bzw. Interviews mit Regelschullehrkräften, Lehrkräften für Sonderpädagogik, Schulleitungsmitgliedern sowie Eltern (nachfolgend vereinfachend für Erziehungsberechtigte) geführt. Es waren jeweils Eltern von Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vertreten (vgl. zum Spannungsverhältnis zwischen einem weiten Inklusionsverständnis und der forschungspragmatisch begründeten Engführung: Heinrich et al., 2013). Es wurden fünf Grundschulen, vier Gesamtschulen sowie eine Schule mit Primar- und Sekundarbereich einbezogen. Das im Sommer 2013 durchgeführte Sampling berücksichtigte u.a. Unterschiede bezogen auf die Lage der Schulen (Stadt/Land), das Einzugsgebiet und die soziokulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft sowie die Zeiträume der Schulentwicklung. Das Sample umfasste sowohl Schulen – v.a. zwei Privatschulen –, an denen die Zielsetzung des gemeinsamen Lernens als Gründungsmerkmal beschrieben werden kann, als auch Schulen, an denen rückblickend das Ziel der Integration bzw. Inklusion eher als Prozessmerkmal im Verlauf der Schulentwicklung gefasst werden kann (vgl. für eine ausführlichere Darstellung: Arndt & Werning, 2016). Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mittels Strategien der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2008; Kuckartz, 2014) sowie offener Kodierstrategien (vgl. Strauss & Corbin, 1990). Es ergeben sich unter anderem angesichts des begrenzten Projektzeitraums verschiedene Limitationen: Aufgrund der Wahl eines qualitativen Forschungszugangs ist es nicht intendiert, repräsentative Aussagen zu treffen. Mit Blick auf die hier fokussierten Perspektiven der Eltern ergeben sich z.B. dahingehend Begrenzungen, dass, wie seitens der befragten Eltern z.T. formuliert, die Eltern, die insgesamt in der Schule weniger präsent erscheinen, auch in den Gruppendiskussionen nicht vertreten sind. Limitationen ergeben sich zudem durch das Sample der Studie. Das Thema „Leistung“ wurde nicht systematisch erfragt. Jedoch wurden auch vor dem Hintergrund des grundlegenden Prinzips der Offenheit an verschiedenen Stellen der Gruppendiskussionen Bezüge zur Frage von Leistung an inklusi-

ven Schulen deutlich. Diese werden nachfolgend im Rahmen eines explorativen Zugangs dargestellt, um auf diese Weise zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Perspektiven der Eltern beizutragen.

3 Ergebnisse zu Elternperspektiven auf Leistung an inklusiven Schulen

Dass an einer Schule unterschiedliche Perspektiven und Positionen der Eltern relevant werden, wird z.B. an einer Gesamtschule im Hinblick auf die „ganz unterschiedlichen Elternbedürfnisse“ (Schule 2_Elt, 118) beschrieben. Hierbei wird seitens eines Elternteils zwischen drei Gruppen unterschieden: den Eltern, für die es die Schule vor Ort ist und für die v.a. ausschlaggebend ist, dass „die Versetzung nicht gefährdet ist“, sowie einer weiteren Gruppe, die beschrieben wird als ein „relativ hohe[r] Teil, wo Teilleistungsstörungen, wo Förderbedarf, wo Behinderungen sind“, welche für diese Schule „brennen“. Zudem wird Bezug genommen auf die Eltern, welche die Schule aus „gesellschaftspolitischen Gründen erst mal schon gut finden“ (Schule 2_Elt, 118; vgl. auch Arndt & Werning 2016). Zugleich finden sich z.B. seitens der Eltern von Schüler_innen mit Behinderungen ebenso unterschiedliche Perspektiven, wenn z.B. an einer Grundschule kontrovers diskutiert wurde, ob sie sich einen verstärkten Austausch unter den Eltern von Kindern mit Behinderungen wünschen würden und wie sie damit verbunden eine möglicherweise explizitere Ansprache seitens der Schule als Gruppe der Eltern von Kindern mit Behinderungen bewerten würden.

Mit Blick auf das Thema Leistung werden seitens der Eltern verschiedene Bezugnahmen zur *Entwicklung inklusiver Schule im Kontext einer gesellschaftlichen Leistungsorientierung* deutlich. Eine (verstärkte) Leistungsorientierung und damit einhergehende Interessen der Eltern können als Grenze für die inklusive Schulentwicklung erscheinen, verbunden mit der Sorge, dass Inklusion als Konzept bzw. das bisher Erreichte an einer Schule (wieder) in Frage gestellt wird:

„... jetzt im Moment hier haben wir ein Klima ‚Inklusion, ja, wir tragen dieses Konzept mit‘ und bei vielen Eltern [...], ich weiß, dass von [Schule] dort hat die Direktorin im Moment einen Prozess am Hals, weil Eltern ... ihre Kinder wieder abgemeldet haben, [...] weil der Lehrplan nicht eingehalten worden sei. Bildungseinbußen für die Zukunft, [...] man muss aufpassen, dass die Stimmung eben nicht kippt, weil wir haben jetzt so mühevoll diesen Status hier erreicht“ (Schule 3_Elt, 35).

Über die einzelne Schule hinausgehend wird seitens der Eltern die Entwicklung inklusiver Schule im Kontext der Entwicklung auf der gesellschaftlichen Ebene verortet: „... es darf auch nicht aufhören mit der Schule. Das ist letzt-

lich was, was die ganze Gesellschaft betrifft“ (Schule 2_Elt, 55; vgl. auch Ainscow et al., 2006a).

Im Hinblick auf die Ebene der Einzelschule erscheint die (konkrete) inklusive Schule als Gegenmodell zu einem gesellschaftlichen wie schulischen Leistungsdruck und einem traditionellen Verständnis von Leistung, das sich vorrangig an Noten orientiert. Beispielsweise wird seitens der Eltern an einer Gesamtschule betont: „es geht nicht nur um inhaltliche Leistung“ (Schule 2_Elt, 9). Entsprechend wären aus Sicht der Teilnehmenden der Gruppendiskussion Eltern, für die „nur die Eins zählt, [...] hier falsch auf der Schule“ (Schule 2_Elt, 142). Hiermit wird in Abgrenzung zur Engführung des Leistungsbegriffs auf bestimmte kognitive Kompetenzen ein alternatives Leistungs- und Lernverständnis relevant: So wird seitens der Eltern v.a. die Förderung der sozialen Kompetenzen positiv hervorgehoben. Dies kann als Erweiterung curricular vorgegebener Ziele gefasst werden: „Es geht nicht nur um inhaltliche Leistung“ (Schule 2_Elt, 9). Zudem werden die Lernprozesse grundlegend als intensiver und „nachhaltiger“ (Schule 5_Elt, 29) beschrieben. Wesentlich erscheint ein individualisierter Leistungsgedanke (Arndt & Werning, 2016). So wird z.B. auf unterschiedliche Zugänge verwiesen: „Also gelernt wird und das ‚Wie‘ ist halt ganz unterschiedlich“ (Schule 4_Elt, 23). Dass Schüler_innen dies akzeptieren bzw. lernen zu akzeptieren, erscheint v.a. bezogen auf die Leistungsbewertung wesentlich:

„Und das ist sicherlich nicht immer ganz so, aber dass auch mal mit zweierlei Maß gemessen wird. Dass also auch Leute, die halt aus bestimmten Gründen halt die Leistung nicht so bringen können, hier gibt es ja ein ziemlich differenziertes Bewertungssystem und dann muss man auch lernen, mal zu akzeptieren, der kann es nicht besser. Und trotzdem gibt er sich unheimlich viel Mühe und soll auch dafür belohnt werden und kriegt halt jetzt auch meinetwegen ne zwei, obwohl, wenn man es vergleichen würde, es nicht derselbe Stand ist. Und das finde ich auch zum Beispiel ne sehr wichtige Sache Richtung Inklusion. Und das ist aber auch ne ziemliche Gratwanderung, die man machen muss und auch vermitteln muss an alle Schüler, damit kein großer Neid untereinander entsteht, weil ja gemischt unterrichtet wird“ (Schule 2_Elt, 5).

Es zeigt sich, dass die Entwicklung inklusiver Schule mit einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Leistungskonzept einhergeht. So wird z.B. in Abgrenzung zum Leistungsdruck die „Freude am Lernen“ (Schule 5_Elt, 110) hervorgehoben. Aus Sicht der Eltern ist bedeutend, dass die Schüler_innen „nicht den Druck“ haben: „Ich muss jetzt hier irgendwelchen Ansprüchen genügen, damit ich hier mithalten kann“ (Schule 5_Elt, 59). Gleichzeitig werden seitens der Eltern auch der Anspruch an und ein Fokus auf Leistung deutlich:

„...und was ich auch sehr gut finde, also es geht in dieser Schule nicht ausschließlich um Förderung, es geht auch... um Fordern. Die fordern auch die Schüler. Es ist hier kein Weichspülprogramm, was hier läuft, das fände ich nämlich schrecklich für alle Kinder, egal welche Probleme sie haben, sondern die müssen auch mal ran. [...] Sie sollen ja weiterkommen, sie sollen stark werden“ (Schule 10_Elt, 83).

Im Zusammenhang mit der Rückmeldung über Lernberichte wird zudem beschrieben, dass in Gesprächen unter Eltern Zweifel geäußert wurden, ob es doch ein „Kuschelkurs“ an der konkreten Schule sei, was auf die Erfahrung der Eltern in einem „notengeprägt[en]“ Schulsystem bezogen wird:

„Es gibt Eltern, die zweifeln, weil sie ja ein anderes Schulsystem durchlaufen haben. Und dann sind sie hier und stellen plötzlich fest: ‚Oh, lernen die wohl genug?‘ Dies ist so ein unwahrscheinlicher Druck da, nicht zu genügen“ (Schule 5_Elt, 100).

Dieser „Druck“ spiegelt sich in den Gruppendiskussionen auch darin wider, dass Eltern z.T. die Sorge äußern, ob die Lernentwicklung ihres Kindes an der Schule ausreichend unterstützt wird bzw. angesichts der Rahmenbedingungen im Kontext bereits gekürzter oder unsicherer personeller Ressourcen (vgl. Arndt & Werning, 2016) unterstützt werden kann. In diesem Zusammenhang wird seitens der Eltern von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch die Schwierigkeit beschrieben, die Lernentwicklung ihrer Kinder einzuschätzen. Hier wird, wie auch insgesamt, die Relevanz eines intensiven Austauschs mit den Lehrkräften deutlich (vgl. Arndt & Werning, 2016).

Zudem erscheinen mit Blick auf die Frage, ob die Schüler_innen genug lernen, neben den Ergebnissen in Vergleichsarbeiten erfolgreiche Übergänge in die Sekundarstufe I bzw. die gymnasiale Oberstufe, entweder der eigenen Kinder bzw. anderer Schüler_innen der jeweiligen Schule, bedeutend bzw. beruhigend. Für den „Druck“ erscheint die Frage wesentlich, was nach der Schule kommt:

„Er hat einen Notenschutz ... Aber irgendwann hört der Notenschutz mal auf. Und dann muss er sich bewerben. Da hat man Zukunftsängste, als Elternteil. Das ist immer [...] die Gratwanderung zwischen Überforderung und Unterforderung, was macht man richtig“ (Schule 10_Elt, 45).

Dass in diesem Kontext bereits in der Primarstufe divergierende Positionen der Eltern an einer Schule vorliegen können, wird v.a. an einer Grundschule deutlich: Während eine Mutter ein Beispiel für eine noch stärkere Individualisierung positiv hervorhebt, wünscht sich ein Vater:

„Was ich besser fände, [...] wenn neben dieser Freiheit, [...] dass jedes Kind lernen kann, wie es das Kind selber benötigt, trotzdem noch etwas konservativere Strukturen einziehen [würden]. In Form, dass man ab und zu auch mal die Leistung abfragt. [...] ich halte das für essentiell wichtig, dass auch so ein gewisser, ein kleiner Druck da ist, eine gewisse kleine Aufregung in Form von Tests, Klausuren et cetera“ (Schule 3_Elt, 77).

Die Notwendigkeit des hier beschriebenen „Drucks“ wird seitens des Vaters u.a. auf den Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt bezogen, d.h., hierfür erscheint v.a. die nachschulische Perspektive wesentlich. Zugleich wird an diesem Beispiel deutlich, dass eine in dieser Hinsicht traditionellere Leistungsorientierung nicht einfach außerhalb der inklusiven Schule verortet werden kann, sondern ebenso mit Blick auf die Perspektiven und Positionierungen der Eltern an der Einzelschule als Kontext für die konkreten Schulentwicklungsprozesse einzubeziehen ist.

4 Ausblick

Ausgehend von den Perspektiven der Eltern auf Leistung im Kontext inklusiver Schulentwicklung zeigt sich ein Verständnis von inklusiver Schule als Gegenmodell zu einer verstärkten gesellschaftlichen und schulischen Leistungsorientierung, das mit einem alternativen Leistungs- und Lernverständnis einhergeht. Gleichzeitig zeigt sich, dass eine Leistungsorientierung auch für Eltern an inklusiven Schulen relevant ist, vereinzelt auch im Sinne eines Wunsches nach „konservativeren Strukturen“ (Schule 3_Elt, 77, s.o.). Dies lässt sich auf die Unterscheidung von inklusiver Schule als Prinzip und den Versuchen, diese im konkreten schulischen Kontext ‚umzusetzen‘, beziehen (vgl. Clark et al., 1999). Während die Formulierung von Inklusion als Prinzip mit eindeutigen Forderungen z.B. nach einem individualisierten Leistungsbegriff einhergehen kann, erfolgen die Versuche, inklusive Schule ‚umzusetzen‘, im Kontext der widersprüchlichen Anforderungen an Schule (vgl. ebd.). Für die Einzelschule ist hiermit in der inklusiven Schulentwicklung die Herausforderung verbunden, die unterschiedlichen Perspektiven der Eltern zu berücksichtigen. Wie unterschiedliche Perspektiven der Eltern, sei es bezogen auf einzelne Schüler_innen oder z.B. bei grundlegenden Entscheidungen in der inklusiven Schulentwicklung, einbezogen werden, kann sowohl als relevante Frage für die Unterstützung inklusiver Schulentwicklungsprozesse als auch als anknüpfende Forschungsfrage gefasst werden. Die konkreten Aushandlungsprozesse z.B. in Elterngesprächen oder Schulkonferenzen einzubeziehen, erscheint hierbei gewinnbringend.

Der seitens der Eltern beschriebene „Druck“, ob die Schüler_innen mit Blick auf die nachschulischen Möglichkeiten „genug“ (Schule 5_Elt, 100) lernen, kann auf die Frage der Funktionen von Schule bezogen werden. Inklusive schulische Bildung geht in diesem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Anforderungen und einem über die Schule hinausgehenden Inklusionsverständnis einher. Dies umfasst die Hinterfragung einer ausschließlich gesellschaftlichen „Integration durch Leistung“ (vgl. auch Heinrich et al., 2013):

„Die Tatsache, dass Leistung als derart produktiver Integrationsmechanismus gilt, lebt davon, dass sie systematisch die Produktion von Verlierern mit einschließt. Dementsprechend muss eine inklusive gesellschaftliche Perspektive das dominante Prinzip einer ‚Integration in unsere Gesellschaft durch Leistung‘ kritisch reflektieren“ (Heinrich, 2015, 250).

Dies unterstreicht wiederum die auch seitens der Eltern formulierte Perspektive, dass die Entwicklung inklusiver Bildung zugleich über die (Einzel-) Schule hinaus auf die Frage nach dem „inklusiven Zustand“ der Gesellschaft verweist.

Literatur

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006a). *Improving schools, developing inclusion*. London, New York: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006b). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 295-308.
- Arndt, A. & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105-140). Gütersloh.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the ‘inclusive school’. *British Educational Research Journal*, 25 (2), 157-177.
- De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education. A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 165-181.
- Esslinger-Hinz, I. (2014). Inklusion und Leistung: Paradigmata im Widerspruch? In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 142-154). Baltmannsweiler: Schneider.
- Heinrich, M. (2010). Testen, prüfen, vergleichen – und dann? Über die Auswirkungen von Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten auf die Lehrarbeit. *Friedrich Jahresheft*, 116-119.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Auszubildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-133). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit

- auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitiuss, B. Hermstein & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule* (S. 235-255). Münster: Waxmann.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“: Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumppa, S. Seifried, E. Franz & T. Klaufß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47-60). Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Peters, S. (2015). Eltern als Kooperationspartner von multiprofessionellen Teams – Impulsgeber für inklusive Schulentwicklung? In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung* (S. 156-161). Wiesbaden: Springer VS.
- Preuss-Lausitz, U. (2015). Wissenschaftliche Begleitung der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern – Versuch einer Übersicht. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 402-430). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ruin, S. & Schleifer, R. (2015). Freude über Teilhabe oder Angst über Leistungsverlust? Eine Studie zu den Einstellungen von Eltern zu Inklusion im Raum Köln. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 143-159). Berlin: Logos-Verlag.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif: Sage.
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 25-32.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (3., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.

Stefan Kolke, Katrin Liebers und Christin Schmidt

Leistungsentwicklung in inklusiven Settings in der Sekundarstufe – Befunde aus den Begleitstudien im Schulversuch ERINA

Der Fokus der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs ERINA liegt auf der Evaluation lernzieldifferenter Beschulung in Oberschulklassen. Im Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse der Leistungsüberprüfungen vorgestellt, die in einer Kohorte im Längsschnitt im fünften, sechsten und siebten Schuljahr (N = 491) gewonnen wurden. Insgesamt zeigt sich, dass die Schüler_innen der Versuchs- und Kontrollgruppe über die Zeit des Modellversuchs hinweg Zuwächse im Lesen und Rechtschreiben erzielen und ihre leistungsbezogenen Einstellungen und Motive weitgehend stabil im Durchschnittsbereich bleiben. Dabei sind zwischen den Klassen mit und ohne lernziel-different unterrichteten Schüler_innen keine systematischen Unterschiede zu konstatieren. Die abweichende Befundlage für einzelne Klassen mit lernziel-differenter Beschulung lässt sich vermutlich auf konkrete Kompositions- und Unterrichtsmerkmale zurückführen.

1 Ausgangslage

Der Schulversuch ERINA (Erprobung von Ansätzen zur inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Modellregionen) startete 2012 mit zunächst drei Modellregionen im Freistaat Sachsen, mittlerweile sind es vier Modellregionen, in denen regionale Netzwerke von Grund-, Ober- und Förderschulen sowie Gymnasien etabliert werden. Ein zentraler Schwerpunkt des Schulversuchs liegt auf der Erprobung der lernzieldifferenten Beschulung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung in der Oberschule, was bislang in Sachsen schulgesetzlich nur im Schulversuch möglich ist. In den beteiligten Oberschulen finden sich verschiedene Organisationsformen der lernzieldifferenten Beschulung: lernzieldifferente sowie lernzielgleiche Einzelintegration, Integrationsklassen mit mehreren lernzieldifferent zu unterrichtenden Schüler_innen und eine

Kooperationsklasse, in der eine gesamte Klasse aus der Mittelstufe der Förderschule für geistige Entwicklung zeitweise gemeinsam mit der altersgleichen Oberschulklasse unterrichtet wird.

2 Forschungsstand

Für den Sekundarschulbereich existieren vergleichsweise wenige Forschungsbefunde zur Entwicklung der Schüler_innen in inklusiven Settings. Ungeachtet der bestehenden Selektionsmechanismen des deutschen Bildungssystems muss im Bereich der weiterführenden Schulen von sehr heterogenen Lernausgangslagen für die schulische Kompetenzentwicklung ausgegangen werden (vgl. Liebers et al., 2014). Nach Gröhlich et al. (2009) stellen leistungsheterogene Lerngruppen sowohl für leistungsstärkere als auch für leistungsschwächere Schüler_innen in Sekundarschulen ein leistungsförderliches Kompositionsmerkmal dar, d.h., die Art der leistungsbezogenen Zusammensetzung einer Klasse steht im Zusammenhang mit dem Leistungserwerb ihrer Schüler_innen.

Darüber hinaus beeinträchtigt der gemeinsame Unterricht in der Mehrzahl der Studien nicht die Lernentwicklung der Schüler_innen ohne SPF in der Sekundarstufe (vgl. Dyson et al., 2004; Feyerer, 1998; Vieluf, 2016). Jedoch gibt es in diversen internationalen Reviews und Studien ebenso indifferente und gegensätzliche Befunde (vgl. Kalambouka et al., 2005). Für die Schüler_innen mit SPF Lernen im gemeinsamen Unterricht der Sekundarstufe belegen verschiedene deutschsprachige Studien positive Leistungseffekte (vgl. Ginnold, 2008; Haeberlin et al., 1999; Riedo, 2000). Zugleich weisen integrierte Schüler_innen mit SPF Lernen in der Mehrzahl der nationalen und internationalen Studien ein niedrigeres allgemeines Selbstkonzept auf als die Mitschüler_innen ohne SPF (vgl. Bakker & Bosman, 2003; Haeberlin et al., 1999; Harter et al., 1998). Vergleichbares deutet sich auch für den sozialen Status an (vgl. Wocken, 1987; Huber, 2006). Für die Teilstudie 1 der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs ERINA stehen deshalb die folgenden Fragen im Fokus:

1. Wie entwickeln sich die Kompetenzen der Schüler_innen mit und ohne SPF in den Domänen Deutsch und Mathematik?¹
2. Wie entwickeln sich die Lernmotivation, das Lerninteresse, die Anstrengungsbereitschaft, das Selbstkonzept sowie die soziale Integration?
3. Inwieweit zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Entwicklung der Schüler_innen in den unterschiedlichen Settings der Oberschulen?

¹ Dieser Beitrag bezieht sich nur auf die Domäne Deutsch.

3 Design der Begleitstudie

Das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung basiert auf einem Mehr-Ebenen-Ansatz, bei dem in einem kombinierten Quer- und Längsschnittdesign quantitative und qualitative Teilstudien integriert werden. Die Untersuchung der Schüler_innenleistungen erfolgt in einem Längsschnitt (ab 5. Jahrgangsstufe) mit vier Messzeitpunkten (MZP) jeweils am Ende des Schuljahres in einem 3-Gruppen-Versuchsplan (Tabelle 1), um die Leistungs- sowie die sozial-motivationale Entwicklung vergleichen zu können. Dabei wurden die Daten zeitversetzt in zwei Kohorten erfasst, da eine Oberschule erst ein Jahr später in den Schulversuch startete.

Insgesamt liegen derzeit Daten von 348 Schüler_innen aus den ersten drei MZP vor (Tabelle 1). Die Geschlechterverteilung entspricht in etwa der Verteilung in Oberschulen im Freistaat Sachsen im Schuljahr 2014/2015.

Tab. 1: Stichprobe der ersten Kohorte

Gruppe	Fünftkläss- ler_innen MZP 1	Sechstkläss- ler_innen MZP 2	Siebtkläss- ler_innen MZP 3	n _{const} MZP 1-3
Versuchsgruppe Oberschulen im Schulversuch (VG)	210	207	199	147
Kontrollgruppe 1 Oberschulen ohne Schulversuch (KG1)	186	183	190	151
Kontrollgruppe 2 Förderschulen L (KG2) ²	58	62	61	50
Σ	454	452	450	348

Für die Testung wurden das Salzburger Lesescreening (SLS 5-8), die Hamburger Schreibprobe (HSP 5-10^B), der Deutsche Mathematiktest (DEMAT 5+/6+/KRW) und die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO) sowie der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) eingesetzt. Diese Tests ermöglichen zum einen Auskünfte über die Leistungen/Einstellungen/Motive zu jedem MZP im Querschnitt und im bundesweiten Vergleich, andererseits aber auch die Beschreibung von Entwicklungen im Längsschnitt durch die Ermittlung von Zuwächsen in den Rohwerten. Während für die Schüler_innen mit SPF im Bereich Lernen zu Vergleichs-

² Für die Ausführungen in diesem Beitrag bleiben die Ergebnisse der Schüler_innen an den Förderschulen Lernen (KG2) unberücksichtigt.

zwecken die o.g. Instrumente gleichermaßen zum Einsatz kamen, wurden für die lernziendifferent unterrichteten Schüler_innen mit SPF im Bereich geistige Entwicklung standardisierte, an den individuellen Entwicklungsstand angepasste Instrumente (z.B. HSP 1, ILEA 1/2/3, FEESS 1-2) eingesetzt und separat in individuellen Längsschnitten ausgewertet. Für die Kontrolle von Kovariaten wurden die kognitiven Fähigkeiten zum ersten MZP mittels des CFT 20-R und der sozioökonomische Status (HISEI) über einen Elternfragebogen erhoben. Die Testungen wurden jeweils am Schuljahresende von externen Testleiter_innen während der Unterrichtszeit durchgeführt. Die Dateneingabe und die weiteren Analyseschritte erfolgten in SPSS. Auf Grundlage der Rohwertpunkte wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet sowie Kovarianzanalysen, um Effekte von Kovariaten auf die Leistungsergebnisse auszublenken.

4 Ausgewählte Befunde

In den ersten drei Oberschuljahren kann insgesamt von einem statistisch bedeutsamen Zuwachs der Lese- und Rechtschreibleistungen der Schüler_innen aus der VG und KG1 ausgegangen werden (Tabelle 2), die jeweils im Mittelfeld des Normspektrums verortet werden können. Dabei zeigt sich, dass bei den Lesefertigkeiten in Klasse 7 im Durchschnitt höhere Rohwerte im SLS erzielt wurden als in Klasse 5 und 6, hingegen konnten im Bereich Rechtschreibung die Zuwächse vor allem zwischen Klasse 6 und 7 erzielt werden. Im dritten Versuchsjahr wird bei den Rechtschreibfertigkeiten nur noch wenig hinzugelernt.

Tab. 2: Entwicklung der Lese- und Rechtschreibleistungen der ersten Kohorte auf Basis der Testrohwerte (ANOVA mit Messwiederholung)

	Klasse 5 <i>M (SD)</i>	Klasse 6 <i>M (SD)</i>	Klasse 7 <i>M (SD)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
<i>SLS 5-8</i> $n_{\text{const}}=298$	30,8 (7,2)	35,1 (8,4)	39,1 (9,3)	273.977	.000	.480
<i>HSP 5-10^B</i> $n_{\text{const}}=301$	32,2 (7,5)	36,7 (7,0)	37,3 (7,1)	216.310	.000	.419

Für die Erklärung der Lernzuwächse im Lesen und Rechtschreiben zeigt sich ein Einfluss des Vorwissens (vgl. Tabelle 2). Weiterhin spielt in beiden Domänen die Zugehörigkeit zur jeweiligen Klasse mit ihren Kompositionsmerkmalen eine Rolle und kann einen Anteil von 10 bis 12 Prozent der Vari-

anzen der Zuwächse erklären (Zweifaktorielle ANOVA mit Messwiederholung, Lesen: $F = 2.408$, $p = .000$, $\eta_p^2 = .121$, Rechtschreibung: $F = 1.904$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .097$). Auch unter Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten (ANCOVA mit Messwiederholung, Lesen: $F = .566$, $p = .453$, Rechtschreibung: $F = .641$, $p = .424$) und des sozioökonomischen Status (Lesen: $F = 1.789$, $p = .185$, Rechtschreibung: $F = 2.046$, $p = .157$) leisten sowohl das Vorwissen als auch die konkrete Klassenzugehörigkeit einen Beitrag zur Aufklärung der Unterschiede im Lesen und Rechtschreiben.

Aufgrund der hohen Spreizung der Leseleistungen innerhalb der einzelnen Klassen zu den drei MZP unterscheiden sich die Oberschulklassen hinsichtlich der Leistungsentwicklung statistisch kaum voneinander ($F = 1.696$, $p = .047$). In der Einzelfallbetrachtung wird jedoch ersichtlich, dass die Schüler_innen einer Klasse mit lernzieldifferenter Unterrichtung, die im Schuljahr 2014/2015 aus mehreren Schüler_innen mit SPF Lernen aus der gesamten Jahrgangsstufe sowie Schüler_innen im Bildungsgang Hauptschule neu zusammengesetzt wurde, von der 6. zur 7. Klasse kaum Zuwächse erzielten. Auch im Bereich Rechtschreibung werden signifikante Unterschiede zwischen einzelnen Klassen mit und ohne lernzieldifferent zu beschulenden Schüler_innen sichtbar ($F = 3.534$, $p = .000$, $\eta_p^2 = .166$). Auch hier unterscheiden sich die Schüler_innen der neu zusammengesetzten „Hauptschulklasse“ mit lernzieldifferenter Unterrichtung statistisch von fünf Klassen der VG und KG1 (Bonferroni).

Die integrierten Schüler_innen mit SPF Lernen erzielten in den Lese- sowie Rechtschreibleistungen Zuwächse, die im Umfang weitgehend mit denen der Oberschüler_innen ohne SPF vergleichbar sind, jedoch auf deutlich niedrigeren Niveaus liegen. Ebenso konnten die lernzieldifferent unterrichteten Schüler_innen mit SPF geistige Entwicklung ihre erworbenen Leistungen im Lesen und (Recht-)Schreiben im Verlauf des Schulversuchs stabilisieren und zum Teil auch erweitern.

Die Ermittlung der lern- und leistungsbezogenen Einstellungen der Schüler_innen erfolgte über die Testverfahren SESSKO und SELMO. Für die Längsschnittbetrachtungen wurden die T-Werte verwendet, weil hier nicht Zuwächse, sondern eher Tendenzen der Veränderungen fokussiert werden sollten. Im Bereich des schulischen Selbstkonzepts zeigen sich für die Klassen der VG und KG1 zu allen 3 MZP auf der SESSKO-Subskala *sozial*³ durchschnittliche Ergebnisse zwischen 40 und 60 T-Wertpunkten. Hinsichtlich der Messwiederholung lassen sich auf Individual- sowie auf Klassenebe-

³ Die SESSKO-Subskala *sozial* erfasst die Wahrnehmung der eigenen schulischen Fähigkeiten verglichen mit denen der Mitschüler_innen und wird hier exemplarisch berichtet.

ne keine statistisch signifikanten Effekte ($F = 1.253$, $p = .286$; $F = .643$, $p = .847$) finden. Das bedeutet, dass es über die drei Schulversuchsjahre keine bedeutsamen Veränderungen bezüglich der Beurteilung der eigenen schulischen Fähigkeiten gemessen an den Fähigkeiten der Mitschüler_innen gegeben hat und sich Schüler_innen in lernzielgleichen und lernzielfferenten Klassen diesbezüglich nicht unterscheiden. Tendenziell fällt auch hier die oben erwähnte „Hauptschulklasse“ etwas aus dem Muster. Sowohl das schulische Selbstkonzept der Schüler_innen mit SPF im Bereich Lernen als auch das ihrer Mitschüler_innen mit Hauptschulstatus ohne SPF hat sich entsprechend des *Big-Fish-Little-Pond-Effects* (vgl. Marsh, 1987) in umgekehrter Richtung nach der Neuzusammensetzung deutlich verbessert. Die lernzielfferent unterrichteten Schüler_innen mit SPF im Bereich geistige Entwicklung bewerten ihre schulischen Fähigkeiten in Klasse 7 weiterhin positiv und sehen sich den schulischen Anforderungen weitestgehend gewachsen.

Bezüglich der Lern- und Leistungsmotivation traten von Klasse 5 zu Klasse 6 keine nennenswerten Veränderungen der Ergebnisse auf der SELMO-Subskala *Lernziele*⁴ auf, jedoch kann in Klasse 7 ein Anstieg der Lernzielorientierung der Schüler_innen berichtet werden. Aufgrund der Interaktionen zwischen der Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation und der Klassenzugehörigkeit ($F = 2.222$, $p = .000$, $\eta_p^2 = .110$) ist der Zuwachs der Lernzielorientierung unter Berücksichtigung der jeweiligen Klassenbefunde zu interpretieren. Während die Schüler_innen in einigen Klassen einen vergleichsweise starken Zuwachs in Klasse 7 erzielten, fallen Schüler_innen anderer Klassen ab bzw. verändern sich nicht nennenswert. Auch hier zeigt sich für die Schüler_innen der bereits mehrfach erwähnten „Hauptschulklasse“ mit lernzielfferenter Unterrichtung, dass deren Mittelwerte in den ersten drei Oberschuljahren unterhalb des Normbereichs liegen. Für die lernzielfferent unterrichteten Schüler_innen mit SPF im Bereich geistige Entwicklung lassen sich in Klasse 7 sowohl positive als auch negative Befunde zur Anstrengungsbereitschaft konstatieren.

5 Grenzen der Studie

Die Studie musste einerseits mit dem in der Evaluationsforschung üblichen Fehlen einer Zufallszuordnung der Untersuchungsgruppe auskommen. Zudem waren die Kontrollgruppen nur ex post definierbar. Dies wurde dadurch versucht aufzufangen, dass zwei Kontrollgruppen bestimmt worden sind. Ein

⁴ Die SELMO-Subskala *Lernziele*, die an dieser Stelle exemplarisch dargestellt wird, erfasst das Bestreben, die eigenen Fähigkeiten in schulischen Anforderungssituationen zu erweitern.

weiterer kritischer Punkt ist die fehlende Interventionskontrolle. So zeigen die Unterrichtsbeobachtungen in den Schulversuchsklassen (vgl. Schmidt et al., 2015), dass eine lernzieldifferente Differenzierung für die Schüler_innen mit SPF in unterschiedlichem Umfang und in unterschiedlicher Qualität und in einem Fall gar nicht erfolgte. Darüber hinaus sind weitere Herausforderungen zu nennen, wie die Ungleichverteilung der Schüler_innen mit und ohne SPF oder die kleinen Fallzahlen lernzieldifferent unterrichteter Schüler_innen. Hinzu kommt, dass nach den Leistungsdaten die vorliegenden Zuschreibungen von SPF Lernen in VG und KG hinterfragt werden müssen.

6 Diskussion der Ergebnisse

Hinsichtlich der Frage nach der Entwicklung der Schüler_innen zeigt sich in beiden untersuchten Bereichen des Deutschunterrichts, dass nahezu alle Schüler_innen in der VG und KG1 während des Schulversuchs ihre Lese- und Rechtschreibfertigkeiten weiter ausbauen konnten. Auffällig ist in etlichen Klassen mit und ohne lernzieldifferenter Unterrichtung eine stabil bleibende extreme Spreizung der Deutschleistungen. Unterschieden werden kann in eine große Gruppe von Klassen, in denen die Schüler_innen substanziell dazulernen, und in Klassen, in denen nur mäßige Zuwächse erreicht werden oder die Leistungen weitgehend stagnieren.

Die leistungsbezogenen Motive und Einstellungen lassen wenige Veränderungen über die Messzeitpunkte erkennen. In den meisten Klassen der VG und KG1 bleibt das Selbstkonzept stabil im durchschnittlichen Bereich. Für die Lernzielorientierung kann für fast alle Klassen in VG und KG1 eine Zunahme im dritten Schulversuchsjahr berichtet werden, d.h., die Schüler_innen äußern ein größeres Bestreben, die eigenen Kompetenzen zu erweitern.

Hinsichtlich der Unterschiede zwischen Klassen mit und ohne lernzieldifferentem Unterricht lässt sich zunächst konstatieren, dass sich keine systematischen Unterschiede abbilden. Das aus vielen Studien bereits bekannte Ergebnis, dass Klasseneffekte stärker als Interventionseffekte (VG vs. KG) wirken, zeigt sich ebenso in dieser Studie. So gibt es eine lernzieldifferent unterrichtete Klasse (Einzelintegration eines Schülers mit SPF geistige Entwicklung), die in fast allen Bereichen sehr positiv abschneidet, zugleich zeigen sich in einer anderen lernzieldifferent unterrichteten „Hauptschulklasse“ fehlende Zuwächse in den Deutschleistungen, eine unterdurchschnittliche Lernzielorientierung, aber ein überdurchschnittliches Selbstkonzept. Für diese Klasse kann von negativen Kompositionseffekten und einer leistungshemmenden „Homogenisierung am unteren Ende“ (Gröhlich et al., 2009, 16) für alle Schüler_innen ausgegangen werden.

Die Befunde weisen zudem darauf hin, dass der Lernerfolg der Schüler_innen weniger von Schulreformen, wie z.B. der Inklusion, beeinflusst wird, „wichtiger ist, was konkret in den Klassenzimmern passiert: Wer die Lernenden unterrichtet, wie er oder sie unterrichtet, mit welchen Methoden und welchen Lehrprogrammen und Curricula“ (Wember, 2015, 464).

Literatur

- Bakker, J. T. A. & Bossman, A. M. T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26, 5-14.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. Zugriff am 01.06.2016. Verfügbar unter: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR578.pdf>.
- Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht in der Sekundarstufe I*. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Ginnold, A. (2008). *Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröhlich, C., Scharenberg, K. & Bos, W. (2009). Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? *Journal für Bildungsforschung online*, 1 (1), 86-195.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (3., unveränderte Aufl.). Bern: Haupt.
- Harter, S., Whitesell, N. R. & Junkin, L. J. (1998). Similarities and differences in domain-specific and global self-evaluations of learning-disabled, behaviorally disordered, and normally achieving adolescents. *American Educational Research Journal*, 35, 653-680.
- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht*. Marburg: Tectum.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2005). *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes*. Zugriff am 01.06.2016. Verfügbar unter http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=xRK8effM_jk%3d&tabid=287&mid=1109.
- Liebers, K., Seifert, C. & Kolke, S. (2014). Gestaltung inklusiven Unterrichts in den ERINA-Oberschulen – erste Befunde. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung – Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 230-243). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Riedo, D. (2000). „Ich war früher ein schlechter Schüler...“. *Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher Erwachsener. Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration und Separation*. Bern: Haupt.
- Schmidt, C., Liebers, K. & Kolke, S. (2015). *Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs ERINA – „Erprobung von Ansätzen zur inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Modellregionen“ im Freistaat Sachsen. Teil 3. Unterrichtsbeobachtung zu ausgewählten Prozessmerkmalen in den inklusiven Oberschulen*. Leipzig: unveröffentlichter Forschungsbericht.

- Vieluf, U. (2016). Teilstudie II: Lernstandserhebungen. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hrsg.), *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule – Abschlussbericht* (S. 170-203). Berlin.
- Wember, F. B. (2015). Unterricht professionell: Orientierungspunkte für einen inklusiven Unterricht mit heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 456-473.
- Wocken, H. (1987). Soziale Integration behinderter Kinder. In H. Wocken & G. Antor (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen* (S. 203-275). Solms-Oberbiel: Jarick.

Imke von Barga

Zum Leistungsverständnis von Lehrkräften im inklusiven Alltag – Einblicke in eine qualitative Längsschnittstudie

Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in das Leistungsverständnis von Regelschullehrkräften¹ im Alltag des Gemeinsamen Lernens. Sein Ziel liegt darin, mögliche Handlungsfelder sowie Implikationen für die Gestaltung des inklusiven Alltags sowie der Lehrerbildung im Kontext von Leistungsbewertung zu identifizieren. Zunächst wird die Datenbasis skizziert, auf deren Grundlage die nachfolgenden Erkenntnisse erarbeitet wurden. Der sich anschließende Hauptteil beleuchtet zum einen die rechtlichen Vorgaben zur Leistungsbewertung und zu Abschlüssen am Beispiel Nordrhein-Westfalens, zum anderen wird das Leistungsverständnis von Regelschullehrkräften im inklusiven Alltag betrachtet. Leitende Fragestellung dabei ist, wie Lehrkräfte Leistung wahrnehmen. Eine Kontextualisierung sowie ein Ausblick bilden den Abschluss.

1 Leistungsbewertung als Teilaspekt des Umgangs mit Inklusion in Veränderungsprozessen

Die im Rahmen dieses Beitrags dargestellten Ergebnisse bilden einen Teil einer Studie, deren Ziel es ist, Strategien von Professionellen im Umgang mit Veränderungsprozessen zu erfassen. Das am 16. Oktober 2013 durch den nordrhein-westfälischen Landtag verabschiedete Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention, das eine gesetzliche Verpflichtung zur Inklusion auf Schulebene beschreibt, wurde als Anlass dieser Längsschnittstudie genommen. Dieser wurde deshalb gewählt, weil vermutlich die durch die Gesetzesänderung verabschiedeten Maßnahmen sowohl Lehrkräfte als

¹ Mit dem Begriff Regelschullehrkräfte sind in diesem Fall solche Lehrkräfte gemeint, die an einer Haupt-, Real- oder Sekundarschule arbeiten.

auch Mitglieder der Schulleitung über einen längeren Zeitraum beeinflussen.² Solche Veränderungsprozesse stellen jeweils auch eine Herausforderung an das eigene professionelle Selbstverständnis dar (vgl. von Bargen, 2014; Heinrich et al., 2014).

Über einen Zeitraum von mindestens sechs Jahren werden Lehrkräfte sowie Schulleiter_innen von Haupt-, Real-, Sekundar- sowie Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen³ zu wiederholten Zeitpunkten mittels Problemzentrierter Interviews (vgl. Witzel, 2000; Witzel & Reiter, 2012) befragt und im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) ausgewertet (vgl. Strauss & Corbin, 1999; Strübing, 2014). Die an der Studie teilnehmenden Personen wurden bzw. werden im Laufe des Projekts wiederholt interviewt, wobei in den Gesprächen der erzählgenerierende Teil der Teilnehmenden deutlich überwiegt. Neben konstanten Themen, die bei allen Interviews aufgegriffen werden (z.B. Verständnis von Inklusion), steht zu jedem Erhebungszeitpunkt ein weiteres Thema im Fokus. In der ersten Erhebungswelle handelte es sich um die eigene Biographie, um die jeweiligen Personen und Lebensverläufe kennenzulernen. Bei der Analyse der Daten sowie der Auseinandersetzung mit der Literatur fiel auf, dass das Thema der Leistung sowie das Leistungsverständnis für die Professionellen relevant erscheinen. Aus diesem Grund liegt in der aktuell durchgeführten Phase, aus der die in diesem Beitrag vorgestellten Daten stammen, das Thema „Leistung“ im Fokus.

2 Zugänge zur Leistungsbewertung durch Regelschullehrkräfte

Zunächst erfolgt eine kurze theoretische Erläuterung rechtlicher Grundlagen und Grundsätze zur Leistungsbewertung am Beispiel Nordrhein-Westfalens. Am Beispiel der Strategie „Erfahrungsbasiertes Leistungsverständnis“ wird im Anschluss gezeigt, wie sich die Bewertung von Leistung aus der Perspektive der Regelschullehrkräfte im Alltag darstellt, hieran lassen sich wahrgenommene Herausforderungen im Gemeinsamen Unterricht gut verdeutlichen.

² Gleichermaßen sind auch andere Gruppen, insbesondere Schüler_innen sowie deren Eltern, davon betroffen. Im Rahmen des hier dargelegten Forschungsinteresses (Strategien von Professionellen im Umgang mit Veränderungsprozessen) liegt der Fokus auf Lehrkräften sowie den Schulleitungen. Das zugrunde gelegte Inklusionsverständnis bezieht sich auf die gemeinsame Beschulung von Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt.

³ Der Förderschwerpunkt Lernen wurde deshalb herausgegriffen, da dieser Förderstatus einen großen Teil (in Relation zu den anderen Förderschwerpunkten) der Schülerschaft ausmacht und zugleich der Anteil der entsprechend diagnostizierten Förderschüler_innen in inklusiven Settings an Regelschulen neben dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung hoch ist (vgl. Moser & Dietze, 2015, 81).

2.1 Leistungsbewertung und Abschlüsse am Beispiel Nordrhein-Westfalens

Die rechtlichen Grundlagen für inklusiven Unterricht und somit auch für die Bewertung von Leistung sind im Schulgesetz (SchulG) sowie der Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung (AO-SF⁴) festgelegt.

Das Schulgesetz für allgemeinbildende Schulen sieht vor, dass Schüler_innen der Sekundarstufe I

- diese mit dem Hauptschulabschluss, dem Hauptschulabschluss nach Klasse 10 und einem ihm gleichwertigen Abschluss sowie mit dem mittleren Abschluss abschließen können, wenn die entsprechenden Leistungen erbracht werden,
- für den Abschluss landeseinheitliche Aufgaben gestellt bekommen,
- durch Noten bewertet werden. Schriftliche Aussagen können an die Stelle von Noten treten oder diese ergänzen,
- zu eigenen Abschlüssen geführt werden, wenn es sich um zieldifferent unterrichtete Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt handelt (vgl. MSW NRW, 2016a, SchulG § 12, § 19).

Aus dem hier dargestellten Auszug geht hervor, dass im Sinne der Vergleichbarkeit sowie Transparenz landeseinheitliche Prüfungen für Nordrhein-Westfalen vorgesehen sind. Im Zusammenhang mit Inklusion wird zwischen zielgleicher und zieldifferenter Förderung unterschieden.⁵ Zieldifferent unterrichtete Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder Geistige Entwicklung werden dabei *zu eigenen Abschlüssen* geführt (vgl. MSW NRW 2016a, SchulG, § 12, Abs. 4), eine detaillierte Ausführung über die Form dieser Abschlüsse erfolgt im Rahmen des Schulgesetzes nicht.

Die AO-SF legt im Kontext des Förderschwerpunktes Lernen hinsichtlich der Leistungsbewertung fest, dass

- die Leistungsbeschreibung auf Grundlage der im individuellen Förderplan festgelegten Lernziele erfolgt,
- die Leistungsbewertung auf Lernergebnissen sowie individuellen Anstrengungen basiert,
- die Bewertung einzelner Leistungen mit Noten voraussetzt, dass die jeweilige Leistung der vorhergegangenen Jahrgangsstufe der Grundschule oder

⁴ Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (vgl. MSW NRW, 2015, AO-SF).

⁵ Zielgleich unterrichtete Schüler_innen werden nach dem Lehrplan der allgemeinbildenden Schulen unterrichtet. Schüler_innen, die aufgrund einer geistigen Behinderung oder einer nachhaltigen Lernstörung nicht in der Lage sind, die in den Lehrplänen formulierten Ziele zu erreichen, werden zieldifferent unterrichtet. Grundlage bilden die individuellen Förderpläne (MSW NRW, 2016c).

Hauptschule entspricht, in diesem Fall erhalten Schüler_innen Noten in einzelnen Fächern,

- für die zusätzliche Bewertung des Leistungsstands mit Noten ein Beschluss der Schulkonferenz vorhanden sein muss,
- als Abschluss der Hauptschulabschluss nach Klasse 9 (10 Schulbesuchsjahre) sowie der Abschluss des zieldifferenten Bildungsgangs Lernen erreicht werden kann (vgl. MSW NRW, 2015, AO-SF, § 32, § 33).

Eine Betonung liegt hier zum einen auf dem individuellen Förderplan und somit der Anwendung einer individuellen Bezugsnorm. Eine Bewertung einzelner Leistungen ist im Allgemeinen nur für solche Schüler_innen vorgesehen, die in einzelnen Fächern die Leistung der vorhergegangenen Jahrgangsstufe der jeweiligen Schulform erbringen. Dabei ist es wichtig, dass für jeden Schüler, jede Schülerin individuell entschieden wird, welche Form der Leistungsbewertung angewandt wird.

2.2 Strategie: „Erfahrungsbasiertes Leistungsverständnis“

Bei der Analyse der Daten wurde deutlich, dass Regelschullehrkräfte in der Praxis ein Leistungsverständnis anwenden, das auf ihren eigenen bisherigen Erfahrungen basiert (vgl. Kulow, 2011, 80) und teilweise bewusst von den rechtlichen Vorgaben abweicht („Erfahrungsbasiertes Leistungsverständnis“). Dieses soll anhand zweier Zitate und unter Bezugnahme weiterer Literatur veranschaulicht werden.⁶

Das erste Zitat stammt von Frau Meier⁷, Lehrerin an einer Sekundarschule, die im Zusammenhang mit Noten folgende Aussage trifft:

„Das ((Noten)) ist ein sehr heikles Thema, denn eigentlich müssen die L-Schüler zum Beispiel keine Noten kriegen. Wir machen das aber so, dass wir denen Noten geben, weil wir festgestellt haben, die wollen das eigentlich auch. Wir geben denen nur keine schlechten Noten, das heißt, wenn das Fünfen sind oder gar noch schlechter, da schreiben wir nur Kommentare drunter unter so nem Test oder so ner Arbeit. Und wir geben denen dann auch keine Noten im Zeugnis.“

Dieses Zitat verdeutlicht die Einstellung, zugunsten des angenommenen Wohls der Schüler_innen absichtlich von den (bekannten) rechtlichen Vorgaben abzuweichen. Im Sinne der Schüler_innen zu handeln bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Lehrkraft dem Wunsch nach Benotung nachkommt, selbst wenn aus den Interviews nicht eindeutig hervorgeht, ob wirklich von allen Schüler_innen ein solcher Wunsch artikuliert wird. Der erfahrungsba-

⁶ Die beiden Zitate stehen stellvertretend für das gesamte empirische Material. Dieses kann aufgrund des begrenzten Rahmens nur exemplarisch dargestellt werden.

⁷ Alle Angaben wurden anonymisiert.

sierte Aspekt äußert sich darin, dass die Lehrkraft mit der Notenvergabe den Schüler_innen unter Rückgriff auf bekannte und im Regelschulsystem anerkannte Bewertungsformen gerecht sein möchte. Diese angewandte Praxis der Notengebung entspricht nur bedingt dem gesetzlichen Rahmen, da dieser Noten für Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur in dem Falle vorsieht, wenn die Leistung den Anforderungen der vorherigen Jahrgangsstufe an der jeweiligen Schulform entspricht (vgl. Kapitel 2.1). Des Weiteren bezieht sich die Verordnung auf die Bewertung „einzelner“ Leistungen in ausgewählten Fächern mit Noten. Allerdings wird auch das Notensystem nicht konsequent angewendet, sondern nach eigenem Ermessen situativ angepasst: Um für Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt Lernen mögliche negative Erfahrungen bzgl. der Notengebung zu vermeiden, hat sich die Kollegin dafür entschieden, anstelle schlechter Noten einen Kommentar zu schreiben. Die intendierte Funktion von Noten, beispielsweise im Sinne einer Rückmeldung oder einer Vergleichbarkeit, wird nicht mehr bzw. begrenzt erfüllt, stattdessen wird eine eigene, für Außenstehende (z.B. Eltern) zunächst nicht ersichtliche Form der Leistungsbeurteilung angewandt.

Ein weiteres Zitat stammt von Herrn Braun, Lehrkraft an einer Hauptschule:

„Nächstes Problem, das ((deutet auf eine Namensliste)) ist ein L-Schüler.⁸ Der kann auch keinen Satz geradeaus schreiben, so ohne Probleme. Da sind manchmal Wörter dabei, die es gar nicht gibt. Ist aber in Mathe ganz pffiffig dabei, der könnte in einen E-Kurs⁹ gehen. Aber das kann doch nicht sein, dass ein sogenannter lernbehinderter Schüler an einer Hauptschule in einen E-Kurs geht? Obwohl der da so 'ne Inselbegabung hat. Das kann ja gar nicht. Deswegen haben wir ihn vorsichtshalber in einen G-Kurs gesteckt.“

Herr Braun traut offenbar seinen eigenen Beobachtungen nicht, wonach der betroffene Schüler in einem Fach deutlich leistungstärker als in anderen Fächern ist. Das Kurssystem und die rechtliche Lage würden es gestatten bzw. sogar einfordern, dass der Schüler im E-Kurs unterrichtet wird. Herr Braun übersteuert diese Regularien jedoch unter Verweis auf den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt des Schülers. Der Förderstatus bedeutet nach dem Verständnis von Herrn Braun automatisch in allen Lernbereichen eine geringere Leistungsfähigkeit („Das kann ja gar nicht.“). Die damit voll-

⁸ Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen.

⁹ Im Rahmen des Hauptschulsystems findet der Unterricht in den Klassen 7 bis 9 in den Fächern Mathematik und Englisch auf zwei Anspruchsebenen in Erweiterungskursen und Grundkursen statt. Im Erweiterungskurs werden Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichen und anspruchsvolleren Aufgaben mit Blick auf den mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) gefördert (MSW NRW 2016b).

zogene Einordnung von grundsätzlich guten und schlechten Schüler_innen etabliert und verstärkt sogenannte „Differenzlinien“ (vgl. Sturm & Wagner-Willi, 2016, 87), die wiederum in einer gruppenspezifischen Homogenisierung mündet.

In beiden Beispielen stellt sich das „Erfahrungsbasierte Leistungsverständnis“ als individuelle Übernahme von Elementen des Förderschwerpunkts Lernen sowie des allgemeinbildenden Systems dar. Das Leistungsverständnis von Regelschullehrkräften in der Sekundarstufe I orientiert sich allerdings primär an ihrer bisherigen Tätigkeit; so wird beispielsweise in den Interviews mit den Regelschullehrkräften der individuelle Förderplan nicht thematisiert. Alternative Bewertungsformen, beispielsweise in Form von Berichten, wurden auch auf Nachfrage nicht erwähnt. Stattdessen scheint eine Orientierung an der sachlichen sowie sozialen Bezugsnorm bei der Leistungsbewertung stattzufinden, wobei es für Außenstehende oftmals unklar bleibt, welche Maßstäbe genau von einer Lehrkraft angewendet werden (vgl. Kulow, 2011, 80).

3 Kontextualisierung des empirischen Materials

Die dargestellten Strategien werfen die Frage auf, aus welchen Gründen oder Motiven die Lehrkräfte ein individuelles System zur Leistungsbewertung anwenden. Im Zuge der gesamten empirischen Untersuchung ist dieses Vorgehen als eine Umgangsform mit einem wahrgenommenen „Handlungsdruck ohne Anleitung“ zu betrachten. Auslöser dafür ist nach wie vor der Anspruch der Regelschullehrer_innen, im Kontext von Leistungsbewertung möglichst allen Schüler_innen mit und ohne einen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt gerecht werden zu wollen. Allerdings erschweren in den Augen der Regelschullehrkräfte mehrere Rahmenbedingungen eine solche Leistungsbewertung. Zu nennen sind hier die begrenzte Anwesenheit einer unterstützenden sonderpädagogischen Lehrkraft sowie die konkrete Situation vor Ort (z.B. Klassenklima).

Im Erhebungsumfeld werden die in Kapitel 2.1 beschriebenen gesetzlichen Vorgaben durch die Regelschullehrkräfte als „nicht angemessen“ oder „passend“ angesehen, so dass auf ein selbst definiertes und aus der Erfahrung legitimes Leistungsverständnis zurückgegriffen wird, wie es in Kapitel 2.2 dargestellt wurde. Die Strategie der Verwendung eines „erfahrungsbasierten Leistungsverständnisses“ hat zur Folge, dass die Regelschullehrkraft aus subjektiver Perspektive meint eine gerechte und verhältnismäßige Leistungsbewertung vornehmen zu können. Dies führt jedoch zu einer verstärkten Unterscheidung zwischen Schüler_innen mit und solchen ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt. Dieses Ausweisen von Differenz erfolgt in

den Augen der Regelschullehrkraft zum subjektiven Wohle der Schüler_innen.

In der Konsequenz wird damit die Trennung zwischen dem subjektiv angenommenen Wohl der Schüler_innen sowie dem ursprünglich verfolgten Ziel, allen Schüler_innen (in deren Sinne) gerecht zu werden, in einer Form vollzogen, die mit dem Grundverständnis einer inklusiven Schule nicht mehr vereinbar ist. Gesetzliche Regelungen, wie die Möglichkeit alternativer Bewertung, bieten gerade die Chance, den jeweiligen Schüler_innen entsprechend ihrem Förderstatus gerecht zu werden. Ihre mitunter bewusste Nicht-Beachtung führt dazu, dass die Regelschullehrer_innen damit das Gegenteil von ihren ursprünglichen Absichten erreichen. Welche Auswirkungen dies zeigt und welche Handlungsfelder sich anschließen, wird im abschließenden Ausblick thematisiert.

4 Ausblick

Die Ergebnisse zeigen auf, dass im Kontext von Leistungsbewertung und -verständnis im Gemeinsamen Unterricht Handlungsbedarf besteht, da eine Annäherung sowie gemeinsame Arbeit von sonderpädagogischer Lehrkraft und Regelschullehrkraft im Kontext von Leistung sowie deren Bewertung nur bedingt erfolgt. Es besteht die Vermutung, dass es „professionsspezifische(r) Zuständigkeiten“ (2016, 86) zu geben scheint, wie sie bereits durch Sturm und Wagner-Willi beschrieben wurden. Hieraus lassen sich Handlungsfelder und Aufgaben bezüglich der Leistungsbewertung herleiten, welche alle Phasen der Lehrerbildung betreffen.

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen sowie eigenen Deutungsmustern beispielsweise mittels kollegialer Fallarbeit oder Praxisforschung könnte dazu führen, dass die Konstruktionen von Leistungswahrnehmung destabilisiert werden. Lässt sich eine solche Auseinandersetzung auf universitärer Ebene vergleichsweise leicht in die Praxis umsetzen, müsste jedoch insbesondere den Lehrkräften auf schulischer Ebene genug Zeit und Raum zur Verfügung gestellt werden, damit dies gelingen kann.

Ferner muss Raum gegeben werden bzw. müssen sich die Lehrkräfte aktiv einbringen, um sich über die Beurteilung und Bewertung im inklusiven Klassenzimmer auszutauschen. So können gemeinsam Alternativen erprobt werden, die alle Schüler_innen unabhängig von einem vermeintlichen Förderstatus betreffen und die pädagogische Diagnostik bereits bei der Planung der Beurteilungsformate in den Blick nehmen (vgl. Winter, 2011, 207). Ansonsten besteht die Gefahr einer Bildungsbenachteiligung (vgl. Jürgens, 2011, 11). Die Alternativen können Formen von Berichten, Wege der Notengebung

sowie ein Ensemble aus verschiedenen Aspekten sein (vgl. Beutel, 2011, 68), wichtig wäre dabei nur, dass sie nicht exkludierend wirken (vgl. Sturm & Wagner-Willi, 2016, 87). Momentan zeichnet sich die Praxis dadurch aus, dass jede Lehrkraft bzw. jede Schule eigene Lösungen und Wege findet. Dies ist in der Summe nicht nur intransparent, sondern vergeudet darüber hinaus auch wertvolle Ressourcen der Lehrkräfte und Schulen und macht dadurch den Weg zur inklusiven Schule beschwerlicher, als er sein müsste. Es wäre interessant herauszufinden, wie Lehrkräfte in anderen Bundesländern sowie an anderen Schulformen das Thema Leistung wahrnehmen, da die rechtlichen Vorgaben zur Bewertung variieren. Eine Anpassung der bisherigen Praxis sowie eine vertiefende Auseinandersetzung auf allen Seiten sind wünschenswert.

Literatur

- Bargen, I. von (2014). *Lehrkräfte in einer globalisierten Welt. Eine länderübergreifende Studie zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Wiesbaden: VS.
- Beutel, S. (2011). Zeugnisse und Lernberichte: Zwischen Standardisierung und individualisierender Anerkennung. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen* (S. 49-71). Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern.“ Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3 (1), 58-71.
- Jürgens, E. (2011). Verständnis der Leistungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen* (S. 11-26). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Kulow, A. (2011). Rechtliche Spielräume und Grenzen der Leistungsüberprüfung und Leistungsbewertung in Deutschland. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen* (S. 73-82). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Moser, V. & Dietze, T. (2015). Perspektiven sonderpädagogischer Unterstützung. In P. Kuhl et al. (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 75-99). Wiesbaden: VS.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2015). *Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung*. Zugriff am 08.06.2016. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.pdf.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2016a). *Schulgesetz*. Zugriff am 08.06.2016. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2016b). *Erweiterungskurs*. Zugriff am 08.06.2016. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Hauptschule/FAQ-A--Z/Erweiterungskurs/index.html>.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2016c). *Was ist der Unterschied zwischen zielgleich und zielfferent?* Zugriff am

- 08.06.2016. Verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/FAQ/-FAQSonstige/FAQ1/>.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016). Herstellung und Bearbeitung von Leistungsunterschieden im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In V. Moser & B. Lütje-Klose, *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft, (S. 75-89) Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: VS.
- Winter, F. (2011). Aufgaben und Perspektiven einer reformierten Leistungsbeurteilung. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen* (S. 197-216). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1 (1), Art. 22. Zugriff am 08.06.2016. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The Problem-Centred Interview*. London: Sage.

Silvia Greiten

„Leistung“ wird relativ – Konzeptveränderungen von Sonder- und Regelschullehrkräften durch Unterricht mit integrativen Lerngruppen

In Regelschulsystemen wird Unterricht leistungsorientiert geplant und durchgeführt. In Förderschulen gilt dies im Allgemeinen auch, jedoch ist die individuelle Perspektive auf die Lernenden deutlicher ausgeprägt. Dabei verfügen Lehrkräfte über kognitive Konzepte zur Leistungsmöglichkeit, -beurteilung und -bewertung, welche durch Erfahrungen im Unterricht mit integrativen Lerngruppen modifizierbar sind. Entsprechende Konzeptveränderungen können auch auf die Unterrichtsplanung einwirken. Drei Typen von Konzeptveränderungen ließen sich aus Experteninterviews rekonstruieren: Leistungsbeschreibungen ‚nach unten‘, Leistungsbeschreibungen ‚nach oben‘ und individuelle Leistungsbeschreibungen. Die Leistungsbeschreibungen relativieren sich im Kontext der Lerngruppe.

1 Theoretische Überlegungen zur „Unterrichtsplanung und „Leistung“ im inklusiven Setting

Mit den Entwicklungen hin zu einem inklusiven Schulsystem stellt sich für Lehrpersonen die Frage nach Konzepten zur Unterrichtsplanung und Leistungsbeurteilung, die den Anforderungen an Lernsituationen in zielgleichen und zieldifferenten Unterrichtssettings gerecht werden. Für in Regelschulen der Sekundarstufen unterrichtende Sonderpädagog_innen ergeben sich weitere Fragen, da sie sich in der jeweiligen Schulform über die förderspezifischen Curricula hinaus auch an fachspezifischen Curricula orientieren müssen (vgl. Greiten, 2014a, 2014b, 2016). In der Auseinandersetzung mit inklusivem Unterricht wird die Fokussierung auf das Leistungsprinzip in Regelschulsystemen hinterfragt (vgl. Sturm, 2015) und der Blick auch auf das Förderprinzip gerichtet. Befunde aus Leistungsstudien zu Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf belegen überwiegend eine positive Leistungsentwicklung in inklusiven Settings im Vergleich zu Sonderschulsystemen (vgl. Haeblerin et al., 1991; Myklebust, 2006). Dies unterstützt das Anliegen, in

der Forschung und in der Praxis entsprechende Bemühungen um die Weiterentwicklung inklusiver Lehr-Lernsettings voranzutreiben.

Zur inklusiven Unterrichtsplanung zeichnen sich in der wissenschaftlichen Debatte zwei Forschungsdesiderata ab: Zum einen besteht ein Forschungsdefizit zur Unterrichtsplanung allgemein (vgl. Arnold & Koch-Priewe, 2010) und zum anderen explizit für die inklusive Unterrichtsplanung (vgl. Heinrich et al., 2013; Moser, 2013; Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Damit geht einher, dass die zur Zeit vorliegenden Didaktiken für die Praxis der Sekundarstufen in Regelschulen und damit für den konkreten Prozess der Unterrichtsplanung für zieldifferenten Unterricht und zugleich kompetenzorientierten Fachunterricht im Sinne der fachbezogenen, an Bildungsstandards orientierten Kerncurricula zu wenig geeignet sind (vgl. Greiten, 2016; Kiel & Weiß, 2016).

Leistungsmöglichkeit, -beurteilung und -bewertung sind eng mit der Unterrichtsplanung verbunden. Dies gilt sowohl für den Beurteilungsbereich der Sonstigen Mitarbeit als auch für die Vorbereitung auf schriftliche Leistungsüberprüfungen. Im nichtintegrativen Regelschulunterricht konzentrieren sich Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung u.a. auf Ziele der Unterrichtsreihe und Einschätzungen zur Mitarbeit. Im Zuge des kompetenzorientierten Unterrichts rücken zur Leistungsbeurteilung kriteriale Bezugsnormen zwar mehr ins Blickfeld, die Beurteilung wird jedoch häufig an der sozialen Bezugsnorm orientiert, was individuelle Beschreibungen zur Leistungsentwicklung erschwert (vgl. Sturm, 2015). Lüders (2001) weist darauf hin, dass der Beurteilungsspielraum von Lehrpersonen dabei sehr groß ist. Zum anderen ist durch Befunde die Tendenz belegt, dass insbesondere in der Sonstigen Mitarbeit das Zustandekommen von Zensuren als Kumulation des Leistungsbeurteilungs- und Bewertungsprozesses diffus bleibt (vgl. Lüders, 2001).

Mit Blick auf die Leistungsthematik in inklusiven Settings ist festzustellen, dass Studien die soziale Integration von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vermehrt untersuchen (vgl. Kiel & Weiß, 2016), seltener die Leistungsentwicklung. Wenn sich Studien dieser Thematik widmen, wird Leistung im inklusiven Kontext überwiegend aus der Perspektive der Leistungsentwicklung von Lernenden mit Förderbedarf geführt. Zur Leistungsentwicklung der weiteren Schüler_innen finden sich kaum Untersuchungen und wenn, dann formulieren sie die Auffassung, dass diese im Lernen nicht beeinträchtigt werden (vgl. Haeberlin et al., 1991; Farrell et al., 2007; Pool Maag & Moser Opitz, 2014).

Eng verbunden mit Überlegungen zur Leistung ist der jeweilige Förderbedarf, da dieser über die zieldifferente oder zielgleiche Beschulung entscheidet. In der Sekundarstufe sind überwiegend die Förderbedarfe Lernen, Emo-

tionale und Soziale Entwicklung sowie Sprache vertreten (vgl. KMK, 2014). Letztere werden zielgleich unterrichtet. Beim Förderbedarf Lernen erfolgt die zieldifferente Beschulung, so dass für Lehrpersonen das Thema Leistung an Bedeutung gewinnt und es ihr Rollenverständnis hinterfragt: Regelschullehrkräfte, die sich eher als Fachlehrer_innen und Sonderpädagog_innen als Spezialist_innen für Förderung interpretieren (vgl. Greiten, 2014a; Weiß et al., 2014), richten auch den Blick auf die Leistung entsprechend aus.

Für die Unterrichtsplanung und die Leistungsbewertung im inklusiven Kontext sind die Unterrichtsprinzipien der Individualisierung und der Differenzierung zentral (vgl. Pool Maag & Moser Opitz, 2014; Kiel & Weiß, 2016). Vor allem für die Differenzierung fehlen vielen Lehrkräften an Regelschulen der Sekundarstufen Kompetenzen (vgl. Pool Maag & Moser Opitz, 2014; Greiten, 2014b). Aber auch die Haltung und die Veränderungsbereitschaft, sich auf individuelle Förderung einzulassen, erscheinen gering ausgeprägt (vgl. Kiel & Weiß, 2016). Sonderpädagog_innen hingegen verfügen in ihrer Handlungspraxis über mehr Erfahrung in der Differenzierung, aber in Bezug auf die Anforderungen des Fachunterrichts in Regelschulklassen der Sekundarstufen fehlt es ihnen häufig an fachbezogenem Wissen und entsprechenden Kompetenzen, wenn sie diese nicht durch intensive Kooperation oder integrativen Unterricht, idealerweise im Teamteaching, aufgebaut haben (vgl. Greiten, 2014b).

2 Forschungskontext der KonUp-Studie

In der KonUp-Studie (Konzeptveränderung zur Unterrichtsplanung) werden durch Gruppendiskussionen und Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen der Sekundarstufen und Sonderpädagogen u.a. Beschreibungen und Erfahrungen zum Unterricht mit heterogenen Lerngruppen erhoben. Teile der Interviews und Gruppendiskussionen konzentrieren sich auf die jeweiligen Konzepte zur Unterrichtsplanung, wodurch und wie diese sich verändern, um aus den Erkenntnissen Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung abzuleiten.

Aus Ergebnissen von Studien lässt sich ableiten, dass Lehrpersonen über kognitive Schemata, sogenannte ‚Konzepte‘ oder ‚Skripte‘, zur Unterrichtsplanung verfügen (vgl. Nölle, 2002; Blömeke et al., 2003). Der KonUp-Studie liegt die konstruktivistische Annahme zugrunde, dass Konzepte aus Zusammenhängen zwischen Eigenschaften, Beziehungen und Kategorien bestehen und diese aus Interviewdaten rekonstruiert werden können. Nach theoretischen Überlegungen zum Konzeptwandel, „conceptual change“, (vgl. Übersicht in Hank, 2015) wird davon ausgegangen, dass Lehrpersonen über ein biographisch und auch durch Unterrichtserfahrungen als Lehrpersonen

bedingtes Wissen zur Unterrichtsplanung und Leistung verfügen, das veränderbar ist, wenn auch nur schwer (vgl. Heinrich et al., 2013; Hascher, 2014). In diesem Beitrag liegt der Schwerpunkt auf dem Konzept der Leistung als Teil der Unterrichtsplanung. Aus einer Stichprobe von Interviews mit 17 Lehrkräften (Fachlehrkräften und Sonderpädagoginnen) wurden inhaltsanalytisch induktiv Kategorien zur Unterrichtsplanung gebildet (vgl. Mayring, 2003). Eine Unterkategorie ist Leistung. Wenn Leistung ermöglicht, beurteilt und bewertet werden soll, stellen sich Fragen, über welche entsprechenden Konzepte Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog_innen verfügen und wie sich diese in inklusiven Settings verändern.

3 Exemplarische Ergebnisse zur Konzeptveränderungen zur Kategorie „Leistung“ im integrativem Unterricht

Im Folgenden werden Ergebnisse aus Experteninterviews (vgl. Gläser & Laudel, 2010) mit integrativ unterrichtenden Sonderpädagog_innen (Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung, Sprache, Geistige Entwicklung) und Regelschullehrkräften aus Sekundarstufen exemplarisch vorgestellt, die kognitiven Konzepte zu Leistungsbeschreibung skizziert und dann drei Ausprägungen der Konzeptveränderungen im Kontext der Arbeit mit integrativen Lerngruppen retrospektiv beschrieben. Als Konzeptklassifizierung dient der Begriff der Leistungsbeschreibung, um sowohl zieldifferente als auch zielgleiche Aspekte analysieren zu können. Die Ergebnisse werden in diesem Beitrag als Zusammenfassung dargestellt.

In allen Interviews mit Regelschul- und Sonderschullehrkräften findet sich zum Unterricht in der nicht-integrativen Berufsphase ein Konzept von Leistung, das durch den Output in Bezug auf fachliche, aber auch überfachliche Ziele wie Inhalte fachlich verständlich zu präsentieren usw. gekennzeichnet ist. Als Basis für die Leistungsbeschreibung dienen Kommunikationssituationen, schriftliche Übungen, Klassenarbeiten, Beobachtungen während Gruppen- oder Partnerarbeitsphasen, Verhaltensweisen oder auch explizit situierte Einzelleistungen wie ein Referat. Die Leistungsbeschreibungen werden von Regelschullehrer_innen häufig durch Versprachlichung in Form von Zuordnungen zu Zensuren und auch zu Schulformen (Hauptschüler, Realschüler, Gymnasiast, Förderschüler o.Ä.) vorgenommen. Ausdifferenzierungen der kategorial vorgenommenen Leistungsbeschreibungen bleiben diffus. Obwohl die meisten Regelschullehrer_innen fachliche Ziele als Bezug nennen, lässt sich eine dezidierte kriteriale Leistungsbeurteilung und -bewertung in der Analyse nicht bestätigen. Es fällt auf, dass sie die Ziele eher allgemeiner fassen und trotz seit Jahren geltender kompetenzorientierter Lehrpläne keine

daran orientierte Leistungsbeurteilung verbalisieren. Bei den meisten Sonderpädagog_innen findet sich auch der fachliche Output als Bezugspunkt, aber dieser hat einen deutlich geringeren Stellenwert als bei den Regelschullehrkräften. Der Unterricht an sich, die sozialen Situationen, kleinschrittige individuelle Lernerfolge und vor allem Leistungsgrenzen der Schüler_innen bestimmen das Begriffsfeld ihrer Leistungsbeschreibungen.

3.1 Leistungsbeschreibung ‚nach unten‘

Viele Fachlehrpersonen geben an, sich an den Leistungsvorgaben der Kernlehrpläne zu orientieren. Sie differenzieren Leistungsbeschreibungen nach den klassischen Zensurformulierungen. Im integrativen Unterricht wird dieses Konzept erweitert um die Perspektive ‚nach unten‘: Die Messlatte bleibt der Leistungsanspruch, den die Regelschullehrkräfte an die Lerngruppe stellen, und von da aus beschreiben sie die Leistung von Förderschüler_innen in der Differenz, vergleichbar mit einem Gradienten, und mit dem Tenor, sie könnten ja nicht so viel leisten wie die anderen. Dies bezieht sich vor allem auf zieldifferent zu beschulende Schüler_innen, aber auch auf jene, die sie als schwierig, langsam, wenig organisiert, nicht verstehend o.Ä. wahrnehmen. Die soziale Bezugsnorm wirkt hier ein und zieht dann auch bei einigen Fachlehrpersonen Konsequenzen für die Unterrichtsplanung nach sich, nämlich das Niveau zu senken, bei einigen auch mit dem Empfinden, dass das Niveau durch den Unterricht mit ‚Förderschüler_innen‘ gesenkt werde. Die Sonderpädagog_innen nehmen diese Konzeptveränderung bei den Regelschullehrkräften auch wahr und neigen zur Bestätigung der Leistungsbeschreibungen. Der Grund liegt in der Kontrastierung der Leistungen von Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Bezug auf die kriteriale und soziale Norm, aber vor allem im Kontext eines nicht oder nur gering differenzierten Unterrichts. Leistungsdifferenzen werden in solchen Formaten deutlicher erzeugt und gradiert als in differenzierenden Settings.

3.2 Leistungsbeschreibung ‚nach oben‘

Bedingt durch kategoriale Zuschreibungen gehen Fachlehrkräfte häufiger von einer grundsätzlich niedrigeren Leistungsfähigkeit bei ‚Förderschüler_innen‘ aus. Sonderpädagog_innen implizieren dies für die hier vertretenen Förderschwerpunkte ebenso, unabhängig von zielgleich oder zieldifferent zu beschulenden Schüler_innen. Im integrativen Unterricht kann es zu Konzeptveränderungen kommen, wenn sich erwartungswidrige Entwicklungen von Lernenden zeigen. Dies lässt sich für beide Professionen nachweisen. Fachlehrkräfte beschreiben beispielsweise Situationen, in denen alle Lernenden dieselben Aufgaben erhielten und auch jene mit ausgewiesenen Förderbedarf

fen Teile oder die ganze Aufgabe erfolgreich bearbeiten konnten. Die Konzeptveränderung wird durch eine kognitive Dissonanz erzeugt, durch die Erwartung, dass diese Schüler_innen nicht zu den geforderten Ergebnissen gelangen und dennoch erfolgreich sind. Eine Verschiebung der Erwartung initiiert Konsequenzen in der Unterrichtsplanung, nämlich Formen und den Anspruch der Leistungserbringung zu differenzieren, die Anforderungen für einige Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf ein höheres Niveau zu heben und diese Schüler_innen anspruchsvolleren Leistungssituationen auszusetzen. Eine vergleichbare Konzeptveränderung lässt sich für Sonderpädagog_innen beschreiben. Die Initiierung erfolgt aber in einem anderen Begründungszusammenhang. Hier ist es vor allem der Systemwechsel von der Handlungspraxis an der Förderschule zur Regelschule, durch den die Lerngruppe als heterogener wahrgenommen wird und der eine Orientierung an curricularen fachbezogenen Kompetenzen für die Klasse erfordert. Die Perspektive auf die kriteriale Bezugsnorm verändert sich und in Folge auch die Perspektive ‚nach oben‘, nämlich dass Schüler_innen mit Förderbedarf in der Lerngruppe einer Regelschule zu höheren Leistungen in der Lage sind, als Sonderpädagogen es ihnen in der Förderschule zugetraut, zugemutet und ermöglicht hätten. Die systembedingte Orientierung an curricular vorgegebenen Kompetenzen in Kombination mit Kooperationen mit Fachlehrkräften und die Wahrnehmung der Leistungen innerhalb der Klasse stoßen die Konzeptveränderung an.

3.3 Individuelle Leistungsbeschreibung

Die Perspektive von Sonderpädagog_innen ist individuell geprägt. Die Erfahrungen mit der individuellen Leistungsbeschreibung an der Förderschule in Form von Berichten und auch Zensuren bringen sie ins Regelschulsystem mit. Obwohl sie dort auf andere Systemzusammenhänge treffen, wird das Konzept, individuelle Ziele innerhalb von gemeinsamen Zielen für eine Unterrichtsreihe und daran orientiert die Leistungsbeschreibungen vorzunehmen, beibehalten, aber durch die fachbezogene Kompetenzorientierung ergänzt. Die größere Konzeptveränderung erleben die Regelschullehrkräfte im Unterricht mit zieldifferent zu beschulenden Schüler_innen. Das Konzept der auf die Klasse und die Unterrichtsreihe hin orientierten Leistungsbeschreibung greift hier systembedingt nicht mehr. Vor allem durch die Auseinandersetzung mit den individuellen Lernfortschritten sowie dem Verstehen der Lernvoraussetzungen und durch die Kooperation mit Sonderpädagog_innen wird das Konzept verändert. Fortschritte und auch Leistungsgrenzen fallen in der Kontrastierung innerhalb der Lerngruppe deutlicher auf. Vermehrt wer-

den Leistungsbeschreibungen vorgenommen, die sich auf das Verhalten und auf Basiskompetenzen wie Schreiben oder Lesen beziehen.

4 Diskussion

Konzepte zur inklusiven Unterrichtsplanung und Leistungsmöglichkeit, -beurteilung und -bewertung müssen sowohl theoretisch entwickelt als auch durch Unterrichtsforschung vorangebracht werden. Eine entsprechende Entwicklung im Regelschulsystem zu initiieren, während dieses sich zu einem inklusiven Schulsystem verändert, wird ohne eine konsequente Entwicklung der Einzelschulen nicht möglich sein.

Die Perspektive von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog_innen auf „Leistung“ verändert sich durch die Auseinandersetzung mit Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Settings. Binnendifferenzierung müsste eine Folge sein, um den Blick auf individuelle Leistungsentwicklungen zu lenken. Die Konzeptveränderung der Leistungsbeschreibung ‚nach oben‘ wirft die Frage auf, inwiefern bei einigen Schüler_innen die Leistungsansprüche durch binnendifferenzierende Maßnahmen erhöht und ihnen mehr Leistungen als im Förderschulsystem zugetraut werden können.

Lohnenswert erscheint für die Forschung eine Untersuchung der Versprachlichung von Leistungsbeschreibungen, -beurteilungen und -bewertungen, sowohl mit Blick auf die Begründungen von klassischen Noten als auch mit Blick auf Berichtszeugnisse im zieldifferenten Bereich. Hier wirken Kategorien ein, die inhaltlich zu wenig konkretisiert sind.

Literatur

- Arnold, K. H. & Koch-Priewe, B. (2010). Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. *Bildung und Erziehung*, 63 (4), 401-416.
- Blömeke, S., Eichler, D. & Müller, C. (2003). Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. *Unterrichtswissenschaft*, 31 (2), 103-121.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). The relationship between inclusion and academic achievement in English mainstream schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (3), 335-352.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Greiten, S. (2014a). „Fördern ist ...“. Fördern aus der Sicht von Sonderpädagogen und Regelschulpädagogen. In T. Bohl, A. Feindt, B. Lütje-Klose, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Fördern. Friedrich Jahresheft XXXII 2014* (S. 30-31). Seelze: Friedrich Verlag.

- Greiten, S. (2014b). Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie. In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauf (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 107-121). Weinheim: Beltz Juventa.
- Greiten, S. (2016). Konzeptveränderungen zur Unterrichtsplanung durch inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe I. In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.) (i.D.), *Die Unterrichtsplanung – Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?!*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Hank, B. (2015). *Conceptual Change – relevant für die Hochschullehre? Neues Handbuch Hochschullehre*. Zugriff am 10.05.2016. Verfügbar unter http://www.nhhl-bibliothek.de/in dex.php?option=com_steckbriefe&task=view&contact_id=588&Itemid=182.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 542-571). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt. (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-133). Münster u.a.: Waxmann.
- Kiel, E. & Weiß, S. (2016). Sekundarbereich. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 277-287). Regensburg: UTB.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 10.05.2016. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/SKL_Dok_2012.pdf.
- Lüders, M. (2001). Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung. Auch ein Beitrag zur Profession- und Organisationsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (2), 217-234.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special needs. *British Journal of Special Education*, 33 (2) 76-8.
- Moser, V. (2013). Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 135-146). Münster: Waxmann.
- Nölle, K. (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 48-67.
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (2), 133-149.
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 25-32.
- Weiß, S., Schramm, S. & Kiel, E. (2014). Was sollen Lehrerinnen und Lehrer können? Anforderungen an den Lehrerberuf aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15 (3). Zugriff am 10.05.2016. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2174/3690>.

Petra Bükler und Stefanie Meier

Wie kann ein inklusionsgerechtes Leistungsverständnis vom Kind aus gedacht werden? Potenziale der Fallarbeit für die Lehrer_innenbildung

Der pädagogische Umgang mit dem Thema „Leistung“ zählt aktuell zu den widersprüchlichen und spannungsgeladenen Aspekten der Umsetzung von Inklusion in Bildungseinrichtungen. Der folgende Beitrag fokussiert die Problematik eines bislang fehlenden inklusionsgerechten Leistungsverständnisses am Beispiel eines Kindes mit visueller Wahrnehmungsbeeinträchtigung, das sich im Übergang von der Kita in die Grundschule und damit im Spannungsfeld zweier verschiedener Referenzsysteme in Bezug auf „Leistung“ befindet. Das Kinderportrait „Lukas“ entstammt der Fallsammlung des Paderborner „Vielfaltstableaus“; dies ist ein webbasiertes Instrument zur reflexionsorientierten Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte. Der darin verankerte Leitgedanke, Inklusion vom Kind aus zu denken, wird in Bezug auf sein Potenzial für die Konzeptualisierung eines neuen, inklusiven Leistungsbegriffs untersucht und unter der Lehrerbildungsperspektive zur Diskussion gestellt.

1 Leistung: ein reformbedürftiges Konstrukt

„Leistung“ und ein sozial vergleichendes Leistungsverständnis bilden in allen modernen Gesellschaften Kernprinzipien eines demokratischen, ständische Privilegien überwindenden Differenzierungsprozesses (vgl. Prengel, 2013, 7). Die Fokussierung einer individuellen Leistungsfähigkeit bildet speziell im deutschen Bildungswesen die Begründungsfolie für ein segregierendes Schulsystem, welches vermeintlich leistungshomogene Schülergruppen identifiziert und bestimmten Schulformen zuweist. Diese erziehungswissenschaftlich seit langem kritisierte Selektions- und Allokationsfunktionen der Schule werden im Zuge des aktuellen Inklusionsauftrags quasi in ihren Grundfesten erschüttert: Die Umsetzung des Menschenrechts nach gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe impliziert ein grundlegendes Neudenken des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität, eine Neudefinition von chancen-

gerechter Bildung und damit einhergehend eine tiefgreifende Reform traditioneller Leistungsverständnisse. Schulen stehen – je nach Entwicklungssituation – am Anfang oder mitten in diesem Umwandlungs- und Neubestimmungsprozess, der als solcher Verunsicherungen hervorruft. Die Qualität dieses Reformprozesses wird in starkem Maße davon abhängen, ob es gelingt, Inklusion nicht als Umsetzungsdirektive oder primär als „technical problem“ aufzufassen, sondern die Chance zu nutzen, grundlegende Fragen im Sinne von „cultural politics“ (Slee & Weiner, 2001, 94) zu identifizieren, diskursiv zu bearbeiten und auf dieser Basis alternative Konzepte zu entwickeln. Diesem Gedanken folgend, wurde an der Universität Paderborn ein fallbasiertes Aus- und Weiterbildungsinstrument für pädagogische Fach- und Lehrkräfte entwickelt, welches über die Einnahme der Kindperspektive zur Auseinandersetzung mit den ganz grundlegenden pädagogischen und didaktischen Implikationen von Inklusion anregen will. Im Folgenden wird dieses Konzept des so genannten „Vielfaltstableaus“ vorgestellt und am Fallbeispiel des fünfjährigen Lukas expliziert, der sich am Beginn des Transitionsprozesses von der integrativen Kita in die Grundschule und damit im Spannungsfeld zweier differenter Systemlogiken in Bezug auf das Thema „Leistung“ befindet. Unter hochschul- und weiterbildungsdidaktischer Perspektive werden anschließend Möglichkeiten skizziert, über Fallarbeit Sensibilisierungs- und Reflexionsprozesse im Kontext von „Inklusion und Leistung“ anzuregen.

2 Kernidee des „Vielfaltstableaus“ als fallbasiertes Aus- und Weiterbildungsinstrument

Schulische Inklusion wird zumeist aus der Sicht von Lehrer_innen, Eltern oder Bildungspolitikern_innen und somit nahezu ausschließlich aus der Erwachsenenperspektive diskutiert. Dies stellt jedoch eine Verkürzung dar, wenn davon ausgegangen wird, dass als Gradmesser für erfolgreiche Inklusion eine selbstbestimmbare, erfolgreiche Lebens- und Bildungsbiografie des Kindes angenommen werden kann. Erfolgreich meint hier mehr als gute Leistungen und Schulabschlüsse, es meint persönliche Zufriedenheit, soziale Anerkennung, die Ausschöpfung von Potenzialen und Lebensbewältigungskompetenz. Aus theoretischen, empirischen und in der pädagogischen Praxis gewonnenen Wissensbeständen ergibt sich der Anspruch, Inklusion konsequent von den Akteuren aus zu denken, die im Mittelpunkt der Bemühungen stehen: den Kindern (vgl. Bükér et al., 2015, 2). Diesem Leitgedanken folgend, wurde durch ein multiprofessionelles Team aus Vertreter_innen der Universität Paderborn, des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung, aus Regel- und Förderschulen sowie aus Kitas und Frühförderung ein webbasiertes

tes Aus- und Weiterbildungsinstrument zur gemeinsamen Professionalisierung Studierender sowie pädagogischer Fach- und Lehrkräfte für den Umgang mit Heterogenität entwickelt (www.upb.de/vielfaltstableau).

Für dieses „Vielfaltstableau“ wurden Fallbeispiele aus dem pädagogischen Alltag der Autorinnen heraus entwickelt und auf Basis datenschutzrechtlicher sowie forschungsethischer Prinzipien anonymisiert. Insgesamt entstanden auf diese Weise rund 20 Portraits von Kindern mit und ohne diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Das Spektrum reicht vom zwei-jährigen Max mit autistischen Zügen, der sechsjährigen Emma mit einer Hörbeeinträchtigung, der teil-hochbegabten zehnjährigen Monika bis hin zum 16-jährigen Manuel, der vor dem Übergang in die berufliche Ausbildung steht. Viele von ihnen weisen eine familiäre Zuwanderungsgeschichte auf. Für jedes Kind bzw. jede_n Jugendliche_n wurde ein „Buch“ angelegt, das den Nutzer_innen Informationen und Reflexionsfragen bietet und in welchem sich per Mausklick navigieren lässt. Auf der Grundlage einer ressourcenorientierten Kind-Umfeld-Analyse (vgl. Bronfenbrenner, 2012), welche die soziale Eingebundenheit des Kindes unter Einbezug der Perspektiven der Familie, der Peers und pädagogischer Fach- und Lehrkräfte auf vielfältigen Ebenen veranschaulicht, diskutieren die Nutzer_innen schließlich über die Gestaltung pädagogischer und didaktischer Fördermöglichkeiten für das jeweilige Kind. Dabei geht es um die Erfahrung von Mehrperspektivität im Austausch über Bedürfnisse, Interessen und Ressourcen des Kindes wie auch über potenzielle Risikofaktoren für dessen Kompetenzentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe. Hier ist auch die Frage von Bedeutung, wie die gesamte Lerngruppe von den erarbeiteten Fördermöglichkeiten profitieren könnte. Im Idealfall ist die Arbeitsgruppe aus Akteuren verschiedener Professionen und Ausbildungslinien zusammengesetzt. Zu den Einsatzmöglichkeiten zählen neben der Hochschullehre und Studienseminaren in der zweiten Phase der Lehrerbildung auch Fort- und Weiterbildungskontexte für Pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte aus Regel- und Förderschulen, Sozialarbeiter_innen, Therapeut_innen sowie affine Professionen. Dem Konzept des Vielfaltstableaus, welches regelmäßig evaluiert wird, liegt eine theoretische Fundierung zugrunde, die auf fünf inhaltlichen Säulen beruht (ausführlich in Büker et al., 2015, 3ff):

1. Inklusion als weiter Begriff umfasst alle Varianten von Verschiedenheit. Es negiert daher die alleinige Reduktion des Inklusionsbegriffes auf die Differenzlinie „behindert/nicht behindert“ (vgl. Prengel, 2010, 6) bzw. auf die Kategorie „Körper“.
2. Inklusion stellt die Individualität der Kinder und ihrer Bedürfnisse in den Vordergrund.

3. Inklusion setzt einen ganzheitlichen Blick auf das Kind voraus und reduziert es nicht auf seine Schülerrolle.
4. Inklusion bedeutet „echte“ Teilhabe. Allein die *Teilnahme* am Regelunterricht ist nicht gleichbedeutend mit echter *Teilhabe* als höchster Form der Partizipationsmöglichkeit und impliziert neben der institutionellen auch die soziale Inklusion (vgl. Prengel, 2010, 18f).
5. Inklusion braucht empirisch abgesicherte Qualitätsstandards und Instrumente zu deren Überprüfung. Die in Deutschland erreichten hohen Standards der sonderpädagogischen Förderung müssen erhalten bleiben und auch in den Regeleinrichtungen Einzug halten, d.h. in ausreichendem Maße „beim Kind ankommen“.

3 Lukas im Spannungsfeld divergenter Leistungsverständnisse

Der oben bereits erwähnte fünfjährige Lukas ist eines der im Vielfaltstableau portraitierten Kinder. Der Fallbeschreibung ist zu entnehmen, dass er vor einem Jahr in einen integrativen Kindergarten wechselte, nachdem in der zuvor besuchten nicht-integrativen Einrichtung Schwierigkeiten auftraten. Die Fachkraft für Sehfrühförderung, die ihn seit mehreren Monaten begleitet, beschreibt ihn als kreatives, vielseitig interessiertes und begeisterungsfähiges Kind, das sehr empathisch und pflichtbewusst sei und gern Verantwortung für Jüngere übernehme. Bei dem Fünfjährigen wurde eine visuelle Wahrnehmungsstörung diagnostiziert. Die Einschränkungen von Weiterleitungs- und Verarbeitungsprozessen visueller Reize im Gehirn zeigen sich bei Lukas im Bereich der Augen-Hand-Koordination, der Graphomotorik sowie beim Erfassen der Raumlage und räumlicher Beziehungen. Weiterhin wird der Junge als sehr unruhig und extrem ablenkbar beschrieben. Insbesondere – so die Darstellung im Vielfaltstableau – kumulieren Probleme beim Auftreten komplexer Situationen: Lukas wird dann sehr nervös, kann Material, Spielzeug, Kleidung und Personen nicht wiederfinden und reagiert darauf laut und zuweilen aggressiv. Insgesamt – so legt es die beschriebene Ausgangslage nahe – entstehen aus der körperlichen Beeinträchtigung in Kombination mit bestimmten Verhaltensweisen auf der sozial-emotionalen Ebene besondere Bedürfnisse, die der Kindergarten zu erkennen und in Form passgenauer pädagogischer Angebote zu erfüllen versucht. Die Eltern schätzen aus Sicht der Frühförderkraft Lukas' Schwierigkeiten nicht realistisch ein. Sie überfordern ihn oft, indem sie altersgemäße Handlungsweisen von ihm erwarten: „Wenn du dir mehr Mühe gibst, dann wirst du das doch wohl können“, so ein im Fallportrait hinterlegtes Zitat der Eltern. Lukas wird zum nächsten Schul-

jahr schulpflichtig; die Frage nach einer geeigneten Grundschule steht für ihn und seine Eltern im Raum.

Mit dem Übergang von der Kita in die Grundschule wechselt Lukas erstmalig in ein obligatorisches System formaler Bildung, dessen Systemlogik sich in wesentlichen Punkten von der der Kita unterscheidet. Insbesondere der Aspekt der Leistung erfährt nun, im Referenzrahmen Schule, eine hohe Relevanz, verbunden mit einer fest in deren Auftrag verankerten Konnotation: Schulleistung im allgemeinen schulpädagogischen Verständnis umfasst ein von der Schule gefordertes und vom Schüler zu erbringendes *Ergebnis* seiner (zumeist mit Arbeit und Anstrengung verbundenen) Lernfähigkeit einerseits sowie den mit diesem Ziel verbundenen *Prozess* andererseits (vgl. zusammenfassend Nikolova, 2011). Leistung wird als solche auf vielfältige Weisen wahrgenommen, festgestellt, gewürdigt, bewertet, rückgemeldet und gefördert. Charakteristisch ist die Relativität und Relationalität des Leistungsbegriffs: So werden Prozesse und Ergebnisse in Relation zu einer erwarteten Zielvorstellung bewertet, welche sich auf die „Normalvorstellungen“ eines durchschnittlichen Entwicklungsalters sowie auf eine vorab definierte Systemnorm (curriculare Lernziele, Kompetenzerwartungen) beziehen und in Relation zu einem früheren Zeitpunkt gesetzt werden. Damit gerät der *Vergleich* entlang fachlicher, sozialer und intra-individueller Bezugsnormen zur zentralen Handlungspraxis eines Systems, das – wie eingangs bereits beschrieben – Leistungen einfordern, fördern und dabei Unterschiede entdecken muss (vgl. Wenning, 2007, 27). Auf diese Weise würde auch Lukas, sofern er in eine Grundschule mit traditioneller Leistungserziehung wechseln würde, auf Basis von Diagnostik und Alltagsbeobachtung sowie deren Interpretation auf einer Skala von leistungsstark bis leistungsschwach eingeordnet; er wäre mit Differenzmarkierung und Positionierung konfrontiert und müsste sich in diesem Leistungskonzept „bewähren“. Obgleich Unterrichtsforschungsergebnisse den Blick dafür schärfen, dass Leistung nicht als per se vorhandene, stabile Disposition, sondern vielmehr als sozial konstruiertes, durch Subjektivität bezüglich der Wahrnehmung und Gewichtung bestimmter Merkmale fragiles Konstrukt aufgefasst werden kann (vgl. Rabenstein et al., 2015, 243), gelten Leistungszuschreibungen der Lehrkräfte sehr häufig als stabil und schwer veränderbar (vgl. ebd., 254). Verstanden als ein „Bündel von Fähigkeiten auf der Basis von etwas Gezeigtem“ (ebd., 244) differenziert sich der Leistungsbegriff in überprüfbare schulische Merkmale und weitere nur begrenzt messbare Kompetenzen bspw. im Bereich der sozialen Entwicklung und erhält gerade für diejenigen Kinder, die den messbaren Anforderungen kaum gerecht zu werden scheinen, eine diffuse Bedeutung. Für Lukas ergäbe sich mit dem Übertritt in die Grundschule die Situation, dass seine Bedürfnis-

se und Handlungsmodi in einem neuen Referenzrahmen anders gedeutet werden als bisher. Die Systemlogik der Kita ist durch ein *Lernangebot* in verschiedenen Bildungsbereichen gekennzeichnet. Situatives, nonformales Lernen mit Betonung von Lust und Spiel stehen im Fokus. Anstrengungen werden wertgeschätzt, jedoch in einer relativ leistungsfreien Zone und nicht im oben beschriebenen Sinne von Schulleistung. Die pädagogischen Fachkräfte haben einen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag wahrzunehmen und die Kinder in ihrer Rolle *als Kinder* zu stärken. Das System Schule hingegen betont die Lernverbindlichkeit in Fächern und wird bestimmt durch die allmähliche Zunahme formalen, systematischen und zweckgerichteten Lernens. Es entsteht ein enger Zusammenhang von Lernen, Leisten, Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Die Persönlichkeitsentwicklung ist in fachliche und überfachliche Kompetenzentwicklung integriert. Die Lehrkräfte haben einen Erziehungs-, Bildungs-, Betreuungs- und darüber hinaus einen Selektionsauftrag und stärken die Kinder in ihrer Schülerrolle. Aktuelle Entwicklungen, insbesondere die Einführung kompetenzorientierter Bildungspläne in der Kita und die Umsetzung einer so genannten „neuen Lernkultur“ (Winter, 2012) in der Grundschule, bewirken zwar eine Abmilderung der hier pointiert-polarisierend dargestellten Systemdifferenzen. Dennoch, so konnte in eigenen Studien im Kontext der Übergangsgestaltung von der Kita in die Grundschule festgestellt werden (vgl. Bührmann & Bükér, 2015), scheint die traditionelle Systemlogik noch tief in das Professionsverständnis pädagogischer Fach- und Lehrkräfte eingeschrieben zu sein. Im Rahmen von Gruppendiskussionen erfolgte eine Einschätzung der Begriffe „Bildung“, „Spielen“, „Lernen“, „Leistung“ und „Schulfähigkeit“. Es zeigte sich: Während im Selbstverständnis der Kita das Spiel als Quelle für Bildungsprozesse und als Ausdruck von Lern- und Entwicklungsvorgängen einen hohen Eigenwert besitzt, wird es in der Schule eher kompensatorisch und im Sinne von Abwechslung verstanden: „Ich würde sagen, dass bei uns alles relevant ist bis auf das Spielen. Nicht, dass es irrelevant ist, aber vom Stellenwert her mehr Mittel zum Zweck oder mal was Nettes zwischendurch, aber nicht der Hauptfaktor. Leider“ (Zitat Grundschullehrerin, Bührmann & Bükér, 2015, 159). In Bezug auf Leistung stellt eine Erzieherin heraus: „Es kommt drauf an, wie ich Leistung definiere. (...) Kindergarten ist Arbeit für die Kinder und so gesehen auch eine Leistung. Da erbringen die Kinder natürlich eine große Leistung. (...) Aber das wird nicht nach einem Schema bewertet“ (ebd., 159).

4 Potenziale der Fallarbeit für die Entwicklung eines inklusionsgerechten Leistungsverständnisses in der Lehreraus- und -weiterbildung

Aus Perspektive der Aus- und Weiterbildungsdidaktik bietet die Arbeit mit diesem und weiteren Fallbeispielen zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Auseinandersetzung mit substanziellen Fragen im Kontext von Inklusion und Leistung. Insbesondere über den Vergleich der Referenzrahmen von Kita und Grundschule kann anhand von Kinderportraits ein geschärfter Blick für die Problematik und Widersprüchlichkeit des traditionellen Schulleistungsbegriffs evoziert werden. Vom Kind und seinen bisherigen Erfahrungen sowie seinen Bedürfnissen und Erwartungen an Schule ausgehend, können die unterschiedlichen Wahrnehmungen, Interpretationen und Rückmeldungen in Bezug auf die Äußerungen des Kindes Beachtung finden: In der Kita erfährt es Aufmerksamkeit und positive Verstärkung seiner kreativen Spielaktivitäten. Es wird gelobt für seine Geduld bei der Einübung der Nutzung visueller und taktiler Strukturierungshilfen, welche – im Verständnis des obigen Erzieherinnen-Zitats – als Arbeit und Anstrengungsleistung honoriert wird. Nach seinem Übergang in die Schule werden die phantasievollen Spielhandlungen immer weniger eine Rolle spielen. Selbst im Bereich des Freien Schreibens und des kreativen Kunstunterrichts werden die von Lukas erstellten Produkte einer normorientierten Bewertung unterliegen. Je nachdem, inwieweit den Bedürfnissen des Kindes nach Reduzierung von Komplexität sowie konsistenter Einhaltung von Ordnungssystemen Rechnung getragen wird, bemisst sich die Chance, überhaupt Zugang zu den Lernangeboten zu finden. Lehrkräfte, Peers und Eltern werden seine performativen Handlungen anders als zuvor gewichten und interpretieren, und auch das Kind selbst wird dies tun – mit Auswirkungen auf sein Selbstbild, sein Fähigkeitsselbstkonzept, seine Motivation, seine Emotionen usw. Lukas' Selbstbild ist bereits im Alter von fünf Jahren negativ eingefärbt, indem er über sich sagt: „Ich weiß genau, wie es geht, aber immer läuft was schief.“ Ausgehend von der grundlegenden Frage nach den Bedürfnissen des Kindes können Folgefragen in Aus- und Weiterbildung gestellt und diskutiert werden: Was braucht Lukas, um ein positives Selbstkonzept entwickeln zu können? In welche Richtung müsste dann ein traditionelles schulisches Leistungsverständnis überdacht werden? Wie könnte ein solches Leistungsverständnis wiederum auf das Kind zurückwirken? Die Exemplarizität der Fallmethode (vgl. Wernet, 2006) ermöglicht somit ein Problemlösen im Proberaum, befreit vom praktischen Handlungsdruck und echter Verantwortungsübernahme. Hier entstehen Freiräume für Analyse und Argumentation. Insbesondere stärkt die Arbeit mit

Fallbeispielen eine intensive Auseinandersetzung mit der Kindperspektive und deren grundlegende Bedeutung für die Entwicklung eines inklusionsgerechten Leistungskonzepts – eine Perspektive, welche sich Erwachsenen aufgrund der generationalen Differenz in der Regel nicht leicht erschließt.

Literatur

- Bronfenbrenner, U. (2012). Ökologische Sozialisationsforschung. Ein Bezugsrahmen. In U. Bauer, U. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 167–176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bührmann, T. & Bükér, P. (2015). Organisationsentwicklung und multiprofessionelle Teamarbeit im Kinderbildungshaus – eine systemische Perspektive. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10 (2), 149–165.
- Bükér, P., Meier, S., Bethke, C. & Autorengruppe Vielfaltstableau (2015). Inklusion vom Kind aus denken – Das Vielfaltstableau zur Aus- und Weiterbildung in multiprofessionellen Teams. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung, Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (Band 28, S. 70–82). Immenhausen, Hess: Prolog-Verlag.
- Nikolova, R. (2011). *Grundschulen als differente Entwicklungsmilieus*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, A. (2010). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen* (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 5, 2). München.
- Prenzel, A. (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbands*. Frankfurt/Main: Grundschulverband.
- Rabenstein, K., Idel, T.-S. & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde. In J. Budde, N. Blosser, A. Bossen & G. Reißer (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 241–258). Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Slee, R. & Weiner, G. (2001). Education Reform and Reconstruction as a Challenge to Research Genres: Reconsidering School Effectiveness Research and Inclusive Schooling. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 12 (1), 83–98.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma von Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 21–31). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik und Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winter, F. (2012). *Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen* (5. überarb. und erw. Aufl.). Hohengehren: Schneider Verlag.

Georg Geber

Der Nachteilsausgleich in der Regelschule – Eine explorative Studie zur praktischen Umsetzung des Nachteilsausgleichs

Eine gerechte Leistungsbewertung von Schüler_innen mit Behinderung, die anschlussfähige Abschlüsse ermöglicht, ist im Zuge inklusiver Schulentwicklung eine zentrale Herausforderung. Als kompensierendes Instrument schulischer Bewertung hat der Nachteilsausgleich zum Ziel, für Schüler_innen mit Einschränkungen eine zielgleiche Leistungsbewertung zu ermöglichen. In rechtlichen Grundsätzen zur Gestaltung von Maßnahmen ist der Versuch erkennbar, zwischen meritokratischen Ansprüchen an Leistungsbewertung und behinderungsbedingten Heterogenitätsmerkmalen von Schüler_innen zu vermitteln. Die Vorgaben der Bundesländer überlassen die Verantwortung für die Gestaltung von Nachteilsausgleichen überwiegend den Akteur_innen auf der Schulebene. Die Umsetzung von Nachteilsausgleichen im deutschsprachigen Raum ist unerforscht. Davon ausgehend referiert der Text zu einer übergreifenden rechtlichen Vorgaben und betrachtet sie kritisch in ihrer Widersprüchlichkeit zwischen Leistungs- und Bedürfnisorientierung. Zum anderen ermöglichen Ergebnisse aus Experteninterviews einen Einblick in die Auslegungsmöglichkeiten der rechtlichen Bestimmungen. Beide Zugänge zeigen, dass das rechtliche Konstrukt gestalterische Offenheit bietet und es gleichzeitig das Potenzial hat, bei Lehrkräften Unsicherheiten innerhalb eines komplexen Aufgabenfeldes zu erzeugen.

1 Einleitung

Durch die Ratifizierung der UN-BRK 2009 und die damit verbundenen Versuche einer praktischen Umsetzung auf Bundes- und Länderebene ist ein zentraler Aspekt bildungspolitischer Debatten die gemeinsame Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderung im deutschen Schulsystem. Es drängt sich die unausweichliche Frage auf, wie die Bewertung von Schüler_innen mit Teilhabeeinschränkungen in einem inklusiven Schulsystem gestaltet werden soll. Diese Frage – die auch im Rahmen der Tagung auf

unterschiedliche Weise formuliert und beantwortet wurde – im Sinne einer möglichst inklusiven Schule immer wieder aufzuwerfen, stellt eine durchgängige Aufgabe von Inklusionsforschung dar (vgl. Sturm, 2015). Vielfach wird konstatiert, dass das meritokratische Prinzip in Schule und speziell in der Bewertung von schulischen Leistungen der bestimmende Faktor ist (vgl. Trautmann & Wischer, 2011, 93; Budde, 2013, 8). Gleichzeitig wird kritisiert, dass gerade das Heterogenitätsmerkmal Behinderung oft mit einer Benachteiligung in schulischen Bewertungs- und Selektionskontexten einhergeht (vgl. u.a. Klemm & Preuss-Lausitz, 2011).

Nachteilsausgleiche ermöglichen zielgleiche Bewertungen und Abschlüsse. Somit lässt sich der Nachteilsausgleich als ein wichtiger Baustein für eine inklusive Beschulung beschreiben. Allerdings weist schon ein erster Blick in rechtliche Vorgaben darauf hin, dass sich ausgleichende Maßnahmen nicht unbeschränkt an den Bedürfnissen der Schüler_innen orientieren dürfen, sondern das Erbringen einer gleichwertigen Leistung ein zentrales Kriterium ist (vgl. KMK, 2010, 10).

Der folgende Text befasst sich zuerst mit einer Beschreibung der Vorgaben zum Nachteilsausgleich und den darin erkennbaren Widersprüchen. Daran anschließend werden ausgewählte Ergebnisse einer Interviewstudie auf schulbehördlicher Ebene vorgestellt. Der Fokus liegt dabei auf Aussagen, die sich mit Widersprüchen im rechtlichen Konzept des Nachteilsausgleichs auseinandersetzen. Abschließend thematisiert das Fazit, wie der Nachteilsausgleich als Gegenstand der Inklusionsforschung weiter untersucht werden kann.

2 Grundsätze von Maßnahmen des Nachteilsausgleichs

Der Abschnitt beschreibt Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK), denen zufolge der Nachteilsausgleich eine Maßnahme der inklusiven Beschulung von Menschen mit Behinderung darstellt. Daran anschließend wird die unterschiedliche Gestaltung der Maßnahmen zum Nachteilsausgleich in den Bundesländern thematisiert.

2.1 Die Vorgaben der KMK

In dem Erlass „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ beschreibt die KMK den Zweck des Nachteilsausgleichs wie folgt:

„Die Anwendung und Nutzung von Formen des Nachteilsausgleichs sind wesentliche Bestandteile eines barrierefreien Unterrichts während der gesamten Schullaufbahn. Nachteilsausgleiche dienen dazu, Einschränkungen durch Beeinträchtigungen

oder Behinderungen auszugleichen oder zu verringern. Sie sollen ermöglichen, individuelle Leistungen mit anderen zu vergleichen“ (KMK, 2011, 10).

Um eine vergleichbare Leistung und eine zielgleiche Bewertung zu ermöglichen, sollen mit behinderungsbedingten Defiziten verbundene Einschränkungen ausgeglichen und ein gleiches Ausgangsniveau geschaffen werden. Zur Legitimation dient der Grundsatz, dass die Leistungen der Schüler_innen dem Anforderungsniveau der jeweiligen Schulform trotz der Anpassungen entsprechen müssen:

„Es gilt, Bedingungen zu finden, unter denen Kinder und Jugendliche ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können, ohne dass die inhaltlichen Leistungsanforderungen grundlegend verändert werden“ (KMK, 2011, 10).

Zum einen sollen also die Einschränkungen für Schüler_innen mit Behinderung aufgehoben werden, die sie im Ausschöpfen ihres vollen Leistungspotenzials eingrenzen. Hierin lässt sich eine deutliche Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen erkennen. Mit dem Grundsatz des gleichen Leistungsanspruchs wird die Kompensation von Nachteilen mit dem Zweck der Anpassung an schulformbezogene Leistungsanforderungen verbunden. Der Nachteilsausgleich erscheint so gesehen als Versuch, zwischen den meritokratischen Ansprüchen der schulischen Leistungsbewertung und den Bedürfnissen der Schüler_innen zu vermitteln – allerdings im Sinne einer letztlich meritokratisch ausgerichteten Bewertung.

Wie nun aber mit diesen Vorgaben verfahren werden soll, bleibt in den Beschreibungen offen. Was eine Einschränkung ist, auf die der Nachteilsausgleich zutrifft, bleibt ebenso auf einer abstrakten Ebene. Dadurch ergibt sich auch die Frage der Grenzziehung zu Fällen, in denen Schüler_innen – auch mit unterstützenden Maßnahmen – dem Anspruch der gleichen Leistungsanforderung nicht mehr genügen können.

Die KMK sieht die Verantwortlichkeit in der Gewährung eines Nachteilsausgleichs in der Hand von Lehrer_innen und Schulen:

„Ein Nachteilsausgleich ist stets auf den Einzelfall abzustimmen, da bei gleichen Erscheinungsformen nicht immer gleiche Formen des Nachteilsausgleichs angemessen sind. Die Festlegungen zum Nachteilsausgleich sind für den vereinbarten Zeitraum verbindlich und müssen von allen Lehrkräften im Unterricht berücksichtigt werden. Daher sind die Festlegungen zum Nachteilsausgleich regelmäßig zu dokumentieren, zu prüfen und ggf. anzupassen“ (KMK, 2011, 11).

Somit werden Grenzziehungen von Schulen und Lehrer_innen vorgenommen, die – so scheint es zumindest mit Blick auf die Vorgaben der KMK –

große Handlungsspielräume bieten. Wie weit diese Handlungsspielräume auslegbar sind, bleibt jedoch abstrakt.

2.2 Bundesländerspezifische Definitionen des Nachteilsausgleichs

Bei der Adaption der KMK-Vorgaben durch die Bundesländer wurden die Grundsätze weitestgehend übernommen und unterschiedlich stark formalisiert. Auf Details aller bundesländerspezifischen Umstände kann im Rahmen dieses Beitrags nicht eingegangen werden. Gleichwohl lässt sich festhalten, dass sich zwischen den Bundesländern strukturell bedeutende Unterschiede finden. Diese sollen hier exemplarisch an den Bundesländern Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz aufgezeigt werden.

Zunächst fällt auf, dass die drei Bundesländer sich mit dem Abitur als Sonderfall befassen, indem sie besondere Entscheidungsverfahren beschreiben. In den Regelungen zum Abitur in den drei Bundesländern ist zwar der Grundsatz der gleichen Leistungsanforderungen prominent, die Entscheidungswege sind aber unterschiedlich: Während in Hessen und Rheinland-Pfalz Maßnahmen im Abitur durch den Prüfungsausschuss der Schule festgelegt werden (vgl. § 32 AbiPro-RP; § 31 OAVO-H), entscheidet in NRW die jeweilige Bezirksregierung über die Genehmigung von Maßnahmen (vgl. MSW-NRW, 2015, 7). Somit liegt die Wahrung des gleichen Leistungsanspruchs beim Abitur nicht in der Verantwortung der Schule, sondern wird durch ein gesondertes Antragsverfahren gewährleistet.

Die mit den Experteninterviews fokussierten Bundesländer zeichnen sich dadurch aus, dass sie zwar Möglichkeiten für Nachteilsausgleichsmaßnahmen aufzeigen, aber keine festen Abläufe in Form von „Wenn-dann-Formulierungen“ beschreiben.¹ Vielmehr sind pädagogische Diagnosen im schulischen Kontext und eine daran gebundene Erstellung von Hilfen gefordert.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass neben einer groben Definition der Verfahrensweisen und einigen Hinweisen für eine Gestaltung eines Nachteilsausgleichs das Konzept auch auf Bundesländerebene noch offen für Interpretationen bleibt.

3 Ausgewählte Ergebnisse aus Interviews in Schulbehörden

Um die Auslegungsmöglichkeiten weiter zu erfassen, wurden im Rahmen von Experteninterviews Akteur_innen in Schulbehörden zu den Vorgaben

¹ In NRW gibt es z.B. Hinweise auf zeitliche, räumliche, personelle oder technische Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. MSW-NRW, 2015, 4f).

des Nachteilsausgleichs und ihren Erfahrungen bezüglich der Maßnahmengestaltung befragt.

3.1 Methodisches Vorgehen

Aufgrund des Vorwissens, dass sich die Bundesländer Rheinland-Pfalz, Hessen und NRW in ihren Vorgaben unterscheiden, wurden für das Sample 40 Akteur_innen aus unterschiedlichen schulbehördlichen Ebenen der jeweiligen Länder angefragt. Letztlich erklärten sich sechs Interviewpartner_innen auf ministerialer Ebene (Rheinland-Pfalz, Hessen), Schulbezirksebene (Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz) und Stadtschulamtsebene (Nordrhein-Westfalen, Hessen) zu einem Interview bereit. Ein Leitfaden, der sich an den Erkenntnissen der Analyse der Vorgaben des Nachteilsausgleichs orientierte, strukturierte das Interview. Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert.

In der Studie waren folgende Fragen zentral: Was äußern die Akteur_innen auf schulbehördlicher Ebene über die Vorgaben des Nachteilsausgleichs? Welche übergreifenden Themen beschreiben die Akteur_innen in der schulbehördlichen Ebene in Bezug auf den Nachteilsausgleich?

Die Interviews wurden mithilfe der induktiven Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet.

3.2 Ausgewählte Ergebnisse der Experteninterviews

Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich vor allem auf den zuvor konstatierten Widerspruch zwischen Bedürfnisorientierung und Leistungsprinzip. In allen Interviews beschreiben die Gesprächspartner_innen die gleiche Leistungsanforderung als Legitimation der durch den Nachteilsausgleich ermöglichten zielgleichen Bewertung. Die Grenze, ab der eine Leistungsanforderung noch als gleich anzusehen ist, beschreiben die Interviewpartner_innen letztlich nicht konkreter, als es die Vorgaben der jeweiligen Bundesländer fassen. Dies wird hier exemplarisch deutlich:

„Weil der Grundsatz heißt: es wird nicht die Leistung reduziert oder die Anforderung. Die Leistung ist nicht immer identisch, aber die Anforderung. Also, es geht doch da drum, heute Kompetenzen zu zeigen bei Prüfungen, Kompetenzen zu erwerben und möglicherweise, und das ist dann die Herausforderung der Lehrer, die gleiche Kompetenz auf verschiedenen Wegen zuzulassen.“

Die Interviewpartnerin äußert in dieser Interviewpassage, dass es Aufgabe der Lehrer_innen sei, innerhalb der konzeptionell gestellten Ansprüche den Schüler_innen einen individuellen „Weg“ zur Leistungserbringung zu ermöglichen. Somit ist auch der Umgang mit konzeptionellen Widersprüchen nur

im Einzelfall zu klären. Dabei bleibt aber in dieser Aussage der Interviewpartnerin unklar, wie dieser „Weg“ überhaupt von den Leistungsergebnissen getrennt gedacht und behandelt werden kann.

Einige Interviewpartner_innen thematisieren allerdings die Schwierigkeiten, den Anspruch der gleichen Leistungsanforderung in der Praxis durchgehend einzuhalten. Ein Interviewpartner äußert zum Beispiel:

„Da kommt ja dann der übergewichtige Schüler dahin, oder sage ich mal, oder der starke Raucher und kann dann bestimmte Leistungen im Sport aufgrund der Lebensführung, sage ich mal, nicht leisten und dann ist halt die Frage wo zieht man die Grenze?“

Für Lehrer_innen stellt sich also die Frage, was als eine Einschränkung im Sinne des Nachteilsausgleichs gilt und welche Maßnahmen nicht mehr zulässig wären. Letztlich ließe sich die genannte – zwar durch die „Lebensführung“ vielleicht selbst verursachte – Einschränkung auch als Behinderung in der Leistungserbringung beschreiben. Für den Interviewpartner scheint hier die Grenze nicht eindeutig zu sein. Gleichzeitig ergibt sich eine Abgrenzung des Nachteilsausgleichs als eine der wichtigsten Aufgaben für diesen Interviewten:

„Es [der Nachteilsausgleich, Anmerkung des Autors] ist bekannter: ‚Aha, das könnte meinem Kind nutzen.‘ Damit seine Bewertung einfach steigt und ich sehe eher eine Gefahr in die Richtung. Dass es sehr inflationär behandelt wird, dass Eltern fachärztliche Gutachten mitbringen, teilweise auch Gefälligkeitsgutachten, muss man mal eindeutig so sagen. Oder so lange irgendwie zu Ärzten gehen bis sie das Gutachten haben, was sie haben wollen und dann den Anspruch auf Nachteilsausgleich deklarieren an einer Schule. [...] Dass Eltern alles rausholen wollen, was irgendwie scheinbar möglich ist und ihre Kinder auch massiv überfordern.“

Diese Aussage suggeriert, dass sich Lehrer_innen mit grenzwertigen Forderungen von Eltern auseinandersetzen müssen und den Anspruch der gleichen Leistungsanforderung zum einen im Sinne der schulischen Standards, zum anderen auch im Sinne der Schüler_innen verteidigen müssen.

Die Expert_innen sehen sich als diejenigen Personen, die bei schwierigen Fällen koordinierende oder beratende Tätigkeiten übernehmen. Da dieser Aufgabenbereich bei den meisten Interviewpartner_innen nicht zum Tagesgeschäft gehört, nehmen sie die Praxis als funktionierend wahr. Entstehen aber problematische Fälle, führen sie diese überwiegend auf Defizite in der praktischen Umsetzung – und nicht auf die Vorgaben – zurück. So erzeugen zum Beispiel rechtliche Verunsicherungen in der Wahl der pädagogischen Maßnahmen Probleme:

„Da wird ja immer, steht so unbewusst der Gedanke dahinter, dass der Schüler sich mehr anstrengen muss. [...] Und daraus ergeben sich dann natürlich Probleme in der Haltung. Und es ist auch oft so, dass die Kollegen und Kolleginnen unsicher sind. Es ist nicht so, dass wir generell schlechten Willen unterstellen müssen. Also mangelndes Verständnis ist auch oft: Angst etwas falsch zu machen. Das irre ist: Die haben eher Angst einen Schüler zu gut zu behandeln als zu schlecht! [...] Das das sind dann so Blockaden, das ist weniger die Frage der sachlichen Auseinandersetzung, [...]. Die Schulen sind dann manchmal froh, wenn wir ihnen Sicherheit geben und sagen: Ja, das macht ihr richtig und das dürfen Sie auch so machen! Das ist im Rahmen des geltenden Schulrechts.“

Durch das Zusammenspiel der rechtlichen Verunsicherung mit einer falschen Haltung ergeben sich für den Interviewpartner die Grundlagen für einen problematischen Fall. Verunsicherungen in der Wahl der pädagogischen Maßnahmen ergeben sich laut diesem Experten daraus, dass Lehrer_innen im Umgang mit den vielfältigen Anforderungen des Nachteilsausgleichs rechtlich nicht sicher und sogar ängstlich umgehen. Die Bedenken, etwas falsch zu machen, stammen seiner Ansicht nach von einer Haltung, die letztlich in den Vordergrund stellt, dass die schulrechtlichen Vorschriften, die schulischen Standards und das Gebot der Gleichbehandlung aller eingehalten werden müssten. Die – eigentlich vom Interviewpartner als Stärke hervorgehobene – rechtliche Offenheit wird also zum Unsicherheitsfaktor in problematischen Fällen. Fehlentwicklungen werden von ihm nicht auf konzeptionelle Gründe oder eine fehlende rechtliche Aufklärung, sondern auf die falsche Haltung und die Unsicherheit der Lehrkräfte zurückgeführt.

4 Offene Fragen

Die schon in der Einleitung aufgezeigten Widersprüche lassen sich durch die Experteninterviews nicht aufheben. Vielmehr wurde vor allem die konzeptionell widersprüchlich erscheinende Anforderung der gleichen Leistung bei Ausgleich von Nachteilen reproduziert, ohne diese weitergehend für die praktische Anwendung zu spezifizieren.

Es deutet sich an, dass sich in der Konzeption des Nachteilsausgleichs ein grundsätzliches Dilemma widerspiegelt, das für inklusive Entwicklungen allgemein besteht (vgl. Sturm, 2015, 29): Einerseits soll sich die jeweilige Schule im Sinne von Menschen mit Behinderung verändern, andererseits müssen Schüler_innen mit Behinderung – bleiben bisherige Bewertungsformen bestehend – den Leistungsanforderungen des dreigliedrigen Regelschulsystems entsprechen.

Die zentralen Rollen der Schulen und Lehrkräfte und die damit verbundenen Herausforderungen eröffnen ein komplexes Aufgabenfeld. Lehrer_innen müssen innerhalb von antinomisch erscheinenden Ansprüchen die richtige Haltung einnehmen, die rechtlichen Gegebenheiten kennen und auslegen, passgenaue Maßnahmen erstellen und letztlich die Entscheidungen über Maßnahmen auch verteidigen können. Zugespielt ließe sich formulieren, dass das Gelingen des Nachteilsausgleichs nur von den Lehrpersonen abhängt, da die Vorgaben und die Auslegungen dieser durch die Schulbehörden (mit Ausnahme des Abiturs) große Deutungs- und Handlungsspielräume lassen. Wie Lehrer_innen und Schulen nun mit der Offenheit der Vorgaben und den komplexen Anforderungen in ihrem Schulalltag umgehen, gilt es weiterhin zu erforschen.

Literatur

- Budde, J. (2013). Einleitung: Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 7-26). Wiesbaden: Springer.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, P. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen*. Zugriff am 06.10.2016. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten-_Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen/_NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf.
- Kultusministerium Hessen (2009) (Hrsg.). *Oberstufen- und Abiturverordnung*. Zugriff am 06.10.2016. Verfügbar unter: http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?doc.id=jlr-LehrBiGHE2011rahmen&showdoccase=1&doc.hl=1&documentnumber=1&numberofresults=2¤tNavigationPosition=1&doc.part=R¶mfromHL=true#docid:7117229,1,20150416.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2011) (Hrsg.). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen*. Zugriff am 06.10.2016. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015) (Hrsg.). *Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schüler und Schülerinnen mit Behinderung, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten in der gymnasialen Oberstufe sowie Abiturprüfungen*. Zugriff am 06.10.2016. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Service/Ratgeber/Nachteilsausgleiche/3-Arbeitshilfe_GymnasialeOberstufe-und-Abiturpruefung.pdf.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2010) (Hrsg.). *Abiturprüfungsordnung*. Zugriff am 06.10.2016. Verfügbar unter: http://www.landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/162c/page/bsrlpprod.psm1?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=45&fromdocdoc=yes&doc.id=jlr-AbiPrORP2011rahmen&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#jlr-AbiPrORP2011pP32.
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 25-32.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Nachteilsausgleich und Selbstwirksamkeitserfahrungen in einer (perspektivisch) inklusiven Oberstufe. Führt die Gewährung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen zur Bildungsgerechtigkeit?¹

Nachteilsausgleichsmaßnahmen sind in der derzeitigen schulischen Leistungslogik auch und gerade in der gymnasialen Oberstufe unverzichtbare Instrumente, um von Beeinträchtigungen betroffenen Schüler_innen Leistungserbringung zu ermöglichen. Interviews mit betroffenen Personen zeigen aber auch, dass die Inanspruchnahme von Nachteilsausgleich den Ausbau von Selbstwirksamkeitserwartungen behindern kann. Aus diesem Spannungsfeld heraus stellt sich die Frage, wie ein Bildungssystem aussieht, dem Leistungsgerechtigkeit nicht ausreicht, das Bildungsgerechtigkeit fordert.

1 Nachteilsausgleich in der Oberstufe

Unter dem Stichwort *Inklusiver Unterricht* hat sich die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) 2011 im Rahmen ihrer Ausführungen zur inklusiven Bildung von Schüler_innen der Frage genähert, wie Unterricht, der „der Vielfalt von unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen Rechnung“ trägt (KMK, 2011, 10), aussehen soll und dazu Eckpunkte festlegt. Unter anderem werden in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit von Maßnahmen innerer und äußerer Differenzierung angesprochen sowie der Nachteilsausgleich aufgeführt. Nachteilsausgleich soll Kindern und Jugendlichen mit besonderen Lernbedürfnissen ermöglichen, ihre mögliche Leistungsfähigkeit auszuschöpfen, es gilt „Bedingungen zu finden, unter denen Kinder und Jugendliche ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können, ohne dass die inhaltlichen Leistungsanforderungen grundlegend verändert werden“ (KMK, 2011, 11). Die Ausgestaltung der Vorgaben der KMK obliegt den Bundesländern. Für das Land Nordrhein-Westfalen werden seit 2015 in Arbeitshilfen wichtige Regelungen zum Nach-

¹ Wir bedanken uns bei Daniel Goldmann für seine Impulse zu diesem Beitrag.

teilsausgleich für die Sekundarstufe II aufgeführt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2015), darin finden sich vier wesentliche Aspekte²:

- Jeder Nachteilsausgleich ist individuell zu gestalten und dient der *Kompensation* des vorliegenden Nachteils.
- *In der Regel* bedeutet Nachteilsausgleich die Veränderung äußerer Bedingungen (zeitlich, technisch, räumlich, personell) im Kontext der Leistungserbringung.
- Nachteilsausgleichsmaßnahmen werden im Zeugnis nicht vermerkt.
- Nachteilsausgleichsmaßnahmen können auch für Schüler_innen vereinbart werden, für die kein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf beantragt bzw. gewährt wurde, die aber z.B. unter psychischen Beeinträchtigungen, chronischen Erkrankungen oder unter einer besonders schweren Beeinträchtigung des Lesens und Schreibens leiden.

Im Folgenden werden wir für eine Schülerin und einen Schüler beispielhaft Nachteilsausgleichsmaßnahmen sowie weiterführende Überlegungen zu Auswirkungen der Umsetzung auf das Erleben der Schüler_innen vorstellen.

2 Beeinflusst die Inanspruchnahme von Nachteilsausgleich Selbstwirksamkeitserfahrungen?

In Rahmen unserer Forschungen zur Inklusion in der gymnasialen Oberstufe³ haben wir Interviews u.a. mit Lisa und Peter⁴ geführt, die auf Fragen zu ihrer Schullaufbahn geantwortet haben. Lisa und Peter haben aus unterschiedlichen Gründen im Verlauf ihrer Ausbildung in der gymnasialen Oberstufe Nachteilsausgleichsmaßnahmen in Anspruch genommen. In der folgenden Übersicht stellen wir Lisa und Peter vor und geben Hinweise zu den jeweiligen Nachteilsausgleichsmaßnahmen.

² Für die Sekundarstufe II gibt es drei Handreichungen: je eine für die gymnasiale Oberstufe, für Weiterbildungskollegs sowie für Berufskollegs. Die hier vorgestellten Aspekte gelten für alle genannten Bildungseinrichtungen, die Quellenangabe verweist auf die Handreichung für die gymnasiale Oberstufe.

³ Zur Forschungsgruppe „Inklusion in der Oberstufe“, die am Oberstufen-Kolleg Bielefeld (Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen) arbeitet, gehören außerdem Anika Lübeck, Ingrid Rath-Arnold, Benedikt Schauff (Transkription), Nicola Schultz und Martina Wäcken.

⁴ Die Namen der Interviewpartner_innen wurden anonymisiert.

Übersicht: Lisa und Peter**Lisa**

- ist vollblind seit früher Kindheit
- hat sich im 8. Schuljahr für inklusive Beschulung entschieden
- Sekundarabschluss I – Fachoberschulreife mit Qualifikation an einer inklusiven Schule

*Nachteilsausgleich für Lisa (in enger Abstimmung mit Lisa)***Kursalltag:**

- Nutzung des Laptops mit Braillezeile und Screenreader (Sprachausgabe)
- Tastbare Abbildungen bzw. Verbalisierung von Abbildungen
- Aufgabenstellung und Material: angepasste Word-Dateien (z.B. linearisierte Tabellen, Latex-Schrift in Mathematik)
- zusätzliche Hilfsmittel: Punkschriftmaschine, blindenspezifische Zeichengeräte
- personelle Assistenz

Klausuren/Prüfungen:

- Zeitzugabe von 50 %
- individuelle Pausenregelung
- höhere Exaktheitstoleranz, z.B. bei Zeichnungen, Erstellen und Ablesen von Diagrammen

Peter

- zeigt eine schwere Beeinträchtigung des Lesens und Schreibens
- zeigt eine überdurchschnittlich gute Mitarbeit in den meisten Kursen

*Nachteilsausgleich für Peter (in enger Abstimmung mit Peter)***Kursalltag:**

- Nutzung des eigenen Laptops
- bewusst übersichtlich gestaltete Arbeitsmaterialien in Absprache (Schriftgröße/ Abbildungen)

Klausuren/Prüfungen:

- Verlängerung der Bearbeitungsdauer um 17 %
- ruhiger Arbeitsplatz, störungsarm
- Aufgabenmaterial wird digital gestellt (schuleigener Laptop)
- Bearbeitung der Aufgaben mit einem (zweiten schuleigenen) Laptop (Editor ohne Rechtschreibprüfung)
- Texte werden auditiv zur Verfügung gestellt (nach Versuchsphase nicht weiter umgesetzt)

Informelle Regelungen

- Korrekturen in Maschinenschrift
- kein Vorlesen im Kurs

Ihre Sicht auf die ihr gewährten Nachteilsausgleichsmaßnahmen beschreibt Lisa mit den Worten:

„Ich hab ja einen Laptop. Ein ganz normaler Laptop mit nem Screenreader. Der dann den Bildschirminhalt in Sprache praktisch überträgt. Und schreiben tue ich ganz normal. Also tippen.“

„Also das geht ja alles ganz gut so. Von daher. Keine Ahnung, es ist alles in Ordnung. Da ist jetzt nichts, wo ich mich beschweren müsste oder so.“

„Also was halt schwer ist, wenn ich die Materialien nicht habe und wenn mir das dann jemand vorliest, also zum Beispiel in Mathe ist das ganz übel dann, weil wir viel mit Formeln arbeiten und so. Und wenn du das dann nicht vor dir hast, dann ist das schon schwer, aber sonst.“

„Für Bio jetzt zum Beispiel, da mache ich nen Referat über DNA-Sequenzanalyse. Dann habe ich mich zum Beispiel zu Hause hingesetzt und überlegt: „Ok, wie liest man jetzt den genetischen Code?“ Und da gibt's einmal ne Tabelle und dann gibt's aber auch noch so als Zeichnung. Dann hat mir das aber jemand erklärt und dann nochmal aufgezeichnet. Aber dann habe ich schon gemerkt ok ich brauch dafür einfach länger, um das zu verstehen.“

Auch Peter hat sich mit seinen Nachteilsausgleichsmaßnahmen auseinandergesetzt:

„Ich durfte dann ja am Laptop im Unterricht schreiben. Klausuren am Laptop schreiben und natürlich bekommt man dauernd Sprüche. Aber ich bin der Meinung, dass wir jetzt alle erwachsen genug dafür sein sollten, einfach vollkommen drüber zu stehen und dann zu sagen ja ey, wir können gerne tauschen. Du kannst gerne am Laptop schreiben und ich bin nicht mehr hab nicht mehr diese Einschränkung. Gerne. Und dann waren auch immer alle still. Also ich wurde nicht gemobbt, falls es darauf hinaus laufen sollte. Auf gar keinen Fall.“

„Ich glaube die Fragen kamen auch mehr aus Interesse, als aus hihi du blöder Kleiner was auch immer.“

Das Lesen hat für Peter eine besondere Bedeutung: Beim stillen Lesen, so Peter, „MERKT man immer wieder so FUCK ICH BIN DER LANGSAMSTE.“ Lautes Lesen ist für ihn „extrem unangenehm“, Vorlesen ist das „Allerschlimmste“. Seinen Umgang mit Situationen, in denen etwas laut vorgelesen wird, beschreibt er folgendermaßen:

„Es war jetzt nicht so, dass ich deswegen dann nicht drangenommen wurde. Aber die haben vielleicht ein bisschen mehr drauf geachtet, dass wenn man mal irgendwie nen Text vorlesen lässt, dass man dann nicht ausgerechnet mich nimmt. Ähm hab aber auch dann irgendwann probiert mich selbst irgendwie der Schwierigkeit zu stellen und hab dann auch äh freiwillig mich gemeldet für sowas. Um mich halt ein bisschen zu fordern und zu gucken, ob das immer noch so schlimm ist.“

Peters Verhältnis zum Nachteilsausgleich wirkt auf den ersten Blick unproblematisch, er steht ihm zu, so seine Aussagen. Für Lisa scheint die Situation zunächst ähnlich, alles ist „in Ordnung“. Und doch gilt für sie: Sie ist blind, dadurch darauf angewiesen, dass ihr besondere Hilfsmittel zur Verfügung gestellt werden, und doch möchte sie, dass ihre Blindheit nicht im Mittelpunkt ihres schulischen Alltags steht. Dabei liegt eine Diskrepanz in ihrem Verhalten vor, das von den betreuenden Lehrenden beobachtet wird. Einerseits verwendet Lisa ihre Hilfsmittel selbstverständlich, andererseits kaschiert

sie ihre Besonderheit z.B. durch Vermeiden der Verwendung des Blindenstocks in der Schule:

„Und ich könnte auch mit meinem Stock hier rumlaufen, aber ich glaube die Leute würden dann auch zur Seite gehen und so, aber nö, ich weiß nicht. Also ich könnte das schon machen, aber irgendwie habe ich da keine Lust zu.“

Darüber hinaus zeigen die Aussagen von Peter und Lisa aber auch, dass schulische Anerkennung und damit die positive Entwicklung von Selbstwirksamkeitserfahrung bzw. -erwartung sowohl von Lisa als auch von Peter im Vergleich zu Mitschüler_innen bei Inanspruchnahme von Nachteilsausgleichsmaßnahmen als unvollständig erlebt wird. Nach Schwarzer (1998, 159, zitiert nach Krapp & Ryan, 2002, 56) bezeichnet der Begriff Selbstwirksamkeitserwartung „die subjektive Überzeugung, schwierige Aufgaben oder Lebensprobleme auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“. Peter empfindet sich in Situationen, in denen (stilles und öffentliches) Lesen gefordert ist, als unzulänglich, auch der gewährte Nachteilsausgleich kann an dieser Erfahrung nichts verändern. Und: Ein positives Erfahren von Selbstwirksamkeit wird in einigen Situationen auch gar nicht möglich (lautes Lesen). In der Konsequenz steuert Peter von sich aus die Inanspruchnahme des Nachteilsausgleichs zum lauten Lesen, indem er selbst entscheidet, ob er sich daran beteiligt. Dabei ist wichtig: Mag für Menschen, die nicht unter einer (schweren) Beeinträchtigung des Lesens und Schreibens leiden, (lautes) Lesen keine besonders schwere Aufgabe darstellen – sie ist Routine –, so ist Lesen für Peter eine Barriere, die es zu bewältigen gilt, und damit tangiert diese Aufgabe die Selbstwirksamkeit. Und auch Lisa, die ihre Leistung gar nicht auf andere Weise erbringen könnte, erlebt ihre Leistung als unvollständig. Deshalb vermeidet sie z.B. die Verwendung ihrer Braillezeile, auch wenn dadurch die Leistungserbringung für sie erschwert wird.

Lisa möchte auf keinen Fall bei der Erbringung einer Leistung bevorzugt werden. Deshalb sucht sie nach Formen der Leistungserbringung, die es ihr ermöglichen, nur die notwendigsten Nachteilsausgleichsmaßnahmen in Anspruch zu nehmen. Sie lehnt z.B. mehr personelle Assistenz im Unterricht bzw. blindenpädagogische Unterstützung häufig ab, so dass sie sich besonders anstrengen muss, um eine den anderen Schüler_innen vergleichbare Leistung zu erbringen.

Es deutet sich demnach ein Spannungsfeld an, in das man sich mit der Gewährung von formalen und informalen Nachteilsausgleichsmaßnahmen begibt. Über die explizite und implizite Bewertung von in der Schule erbrachten Leistungen erhalten die Schüler_innen Anerkennung, Selbstwirksamkeitserwartungen können manifestiert werden. Wird für die Leistungserbringung ein

Nachteilsausgleich gewährt, besteht die Gefahr, dass die gezeigte Leistung als unvollständig erlebt wird, da sie ‚nur‘ unter Zuhilfenahme von (subjektiv erlebten) Begünstigungen erreicht wurde (Lisa) bzw. Anerkennungserfahrungen werden gar nicht möglich (Peter). Nachteilsausgleichsmaßnahmen können demnach trotz ihrer Sinnhaftigkeit zu eingeschränkten Selbstwirksamkeitserfahrungen und -erwartungen führen. Und aufgrund der Tatsache, dass in der gymnasialen Oberstufe die Leistungsnormierung besonders ausgeprägt ist, eine Leistungsbewertung rein nach pädagogischen Maßstäben oftmals nur eingeschränkt erfolgt, ist davon auszugehen, dass dieses Spannungsfeld sich verschärft in der Oberstufe zeigt. Nachteilsausgleich, so zeigen unsere Befunde, bedeutet nicht Bildungsgerechtigkeit, denn eine positive Selbstwirksamkeitserfahrung ist aus unserer Sicht eine notwendige Bedingung, um Bildungsgerechtigkeit zu realisieren.

3 Bildungsgerechtigkeit in einer inklusiven Oberstufe

Nachteilsausgleichsmaßnahmen sind gerechtfertigte und unverzichtbare Instrumente im Rahmen der derzeitigen schulischen Leistungslogik, ohne sie würden bestehende Benachteiligungen von Schüler_innen in unzumutbarer und nicht hinnehmbarer Weise den Bildungserfolg der betroffenen Schüler_innen negativ beeinflussen. Dennoch fokussieren die hier vorgestellten Forschungsbefunde die Frage, wie ein Bildungssystem gestaltet sein muss, in dem Beeinträchtigungen sich nicht nachteilig auf Bildungserfolg und Selbstwirksamkeitserfahrungen bzw. -erwartungen auswirken. Und daraus resultiert ein Blick auf die Bildungsgerechtigkeit eines inklusiven Schulsystems.

Die Frage, wie Nachteilsausgleich gestaltet werden kann, dass vorhandene individuelle Einschränkungen kompensiert und gleichzeitig die allgemeinen Leistungsanforderungen der normalen Schule nicht beeinträchtigt werden, steht im Widerspruch zu einer neuen, differenzierten und kompetenzorientierten Lernkultur (vgl. Winter, 2012; Landesinstitut für Schulentwicklung, 2009) und den Aussagen zur inklusiven Didaktik (vgl. Feyerer, 2011; Seitz & Scheidt, 2012; Textor, 2012). Inklusiver Unterricht sollte nach den individuellen Lernausgangslagen jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers fragen und Raum geben für individuelle Konstruktionen, die aufgrund besonderer Bedürfnisse (siehe Peter und Lisa) sehr verschieden, aber gleich wertvoll sein können. Die Schüler_innen erhalten Anerkennung durch die Würdigung ihrer individuellen Erfolgsschritte und den Vergleich mit dem bisherigen eigenen Lern- und Leistungsstand. Prozessdiagnostik (Selbst- und Fremddiagnostik) könnte es ermöglichen, Lern- und Leistungswege zu finden, die den *special needs* (besondere Bedürfnisse *aller* Schüler_innen) und

daraus resultierenden individuellen Zugängen zu Lerninhalten entsprechen. Erst im zweiten Schritt werden die erbrachten Leistungen mit den Sach- und Kompetenzanforderungen in Verbindung gebracht (vgl. Seitz, 2006; Karge, 2012). Wenn man Individualisierung und damit Inklusion wirklich ernst nimmt, gilt dies für alle Schüler_innen, die in der Schule Leistung zeigen. Peter erbringt eine individuelle hohe Leistung, wenn er die Rechtschreibprüfung eines Laptops gewinnbringend nutzen kann, Lisa, wenn sie sich einen komplexen theoretischen Inhalt erschließt, ohne Veranschaulichungen nutzen zu müssen, die den sehenden Schüler_innen angeboten werden. In der Konsequenz würde das bedeuten, dass es keinen Nachteilsausgleich mehr gibt, weil Schule und Prüfungskommission die Aufgaben so anpassen, dass sie gleichzeitig einem hohen Bildungswert entsprechen und die *special needs* berücksichtigen (vgl. Feyerer, 2011; Maskos, 2015). Gilt dies auch für die gymnasiale Oberstufe, dann befindet sich diese als eine inklusive Oberstufe auf dem Weg, Bildungsgerechtigkeit zu realisieren. Nach Bellenberg und Weegen (2014) gehen wir dabei von einem weiten Verständnis von Bildungsgerechtigkeit aus und die hier vorgestellten Forschungsergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, Teilhabe- und insbesondere Anerkennungsgerechtigkeit in den Fokus zu rücken (vgl. Bellenberg & Weegen, 2014, 46-47).

Stojanov (2013) zeigt bildungspolitische Perspektiven und Konsequenzen auf, die unsere Ausführungen bestätigen. Dabei wird von Stojanov explizit die Allokationsfunktion von Schulen in Frage gestellt, für die Sekundarstufe II fordert er z.B. eine Entlastung von der Funktion, Hochschulzugangsberechtigungen zu vergeben. Hochschulen sollen den Zugang selbst regeln, „wobei Schulzeugnisse keine ausschlaggebende Rolle spielen dürfen“ (Stojanov, 2013, 68). Auch Heinrich (2015) sieht eine Öffnung der Debatte um Bildungsgerechtigkeit unter der Perspektive von Inklusion, wenn er resümiert, dass die Provokation der Forderung nach Inklusion darin zu sehen ist, „dass sie weder eine *Qualifikations*gerechtigkeit, noch eine *Leistung*sgerechtigkeit oder eine *Allokations*gerechtigkeit fordert, sondern eben eine Bildungs-gerechtigkeit“ (Heinrich, 2015, 253).

Ist Bildungsgerechtigkeit realisiert, sind Nachteilsausgleichsmaßnahmen überflüssig und Selbstwirksamkeitserfahrungen von Schüler_innen werden zumindest durch derartige Instrumente nicht mehr beeinflusst.

Literatur

- Bellenberg, G. & Weegen, M. E. (2014). Bildungsgerechtigkeit. *Pädagogik*, 1, 56-60.
- Feyerer, E. (2011). Offene Fragen und Dilemmata bei der Umsetzung der UN-Konvention. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. Zugriff am 12.02.2016. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/89/89>.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Maniti, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule* (S. 235-255). Münster: Waxmann.
- Karge, S. (2012). Konstruktivistische Didaktik und Inklusiver Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. Zugriff am 12.02.2016 Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/49/49>.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Zugriff am 02.06.2016. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). *Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie*. Zugriff am 01.06.2016. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3931/pdf/ZfPaed_44_Beiheft_Krapp_Ryan_Selbstwirksamkeit_D_A.pdf.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2009). *Neue Lernkultur. Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten. Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule*. Stuttgart.
- Maskos, R (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. Zugriff am 12.02.2016. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260>.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2015). *Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten für die Gymnasiale Oberstufe sowie für die Abiturprüfung – Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen*. Zugriff am 02.06.2016. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Service/Ratgeber/Nachteilsausgleichsmaßnahmen/3-Arbeitshilfe_GymnasialeOberstufe-und-Abiturprüfung.pdf.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Zugriff am 05.06.2016. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184>.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Zugriff am 12.02.2016. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62>.
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 57-69). Wiesbaden: Springer VS.
- Textor, A. (2012). Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Zugriff am 12.02.2016. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/59/59>.
- Winter, F. (2012). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Hohengehren: Schneider.

3. Teil:

Schulentwicklung

Fabian Dietrich

Schulische Inklusion diesseits und jenseits des Leistungsprinzips – Schul- und unterrichtstheoretische Perspektivierungen des Verhältnisses von Inklusion und schulischer Leistungsbewertung

Ausgangspunkt dieses Beitrages ist die im Kontext der programmatischen Ausdeutung von schulischer Inklusion formulierte Kritik an konventionellen Formen schulischer Leistungsbewertung. Diese richtet sich gegen den schulischen Leistungsuniversalismus, der als der Idee der Inklusion entgegenlaufend problematisiert wird. Davon ausgehend werden verschiedene schul- und unterrichtstheoretische Deutungen des Stellenwertes schulischer Leistungsbewertung vergleichend diskutiert. Herausgearbeitet wird die immanente Bedeutung schulischer Leistungsbewertung. Problematisiert werden vor diesem Hintergrund Programmatiken, die eine einseitige Auflösung des Spannungsverhältnisses von Inklusion und Leistungsuniversalismus in Form einer Suspendierung der Leistungsorientierung aus dem Schulischen fordern, und theoretische Deutungen, die in Anlehnung an strukturfunktionalistische Schultheorie diese allein auf eine gesellschaftliche Selektionsfunktion zurückführen.

Im Zuge der programmatischen Diskussion um die Etablierung einer ‚inkluisiven Schule‘ geraten tradierte Formen schulischer Leistungsbewertung – erneut – in die Kritik. Diese Kritik an der Dominanz des Leistungsprinzips und der schulischen Selektivität verweist auf die Frage nach der Passung von ‚Inklusion‘ als neue pädagogische Reformprogrammatik zur Strukturlogik des Schulischen.

Die analytische Bearbeitung dieser Fragestellung erfolgt in drei Schritten: Zunächst wird kurz und in bewusster Stilisierung die inklusionspädagogische Kritik am schulischen Leistungsregime skizziert (1). Dann wird eine schultheoretische Wendung dieser Kritik umrissen, in deren Mittelpunkt eine im schulpädagogischen Zusammenhang fest verankerte Figur einer Rückführung schulischer Leistungsbewertung auf eine gesellschaftliche Selektionsfunktion

steht (2). Diese wird in einem dritten Schritt vor dem Hintergrund empirischer Forschungen zur Bedeutung des schulischen Leistungsprinzips im schulischen Alltag problematisiert; davon ausgehend werden zwei schul- bzw. unterrichtstheoretische Lesarten zur Bedeutung des Leistungsprinzips im Schulischen dargestellt (3).

1 Inklusionspädagogische Perspektiven auf schulische Leistung

Die im Kontext programmatischer Konkretisierungen schulischer Inklusion geäußerte Kritik an der Selektivität des Schulsystems, am schulischen Leistungsprinzip sowie den tradierten Formen der Leistungsbewertung (vgl. Sturm, 2015) ist keineswegs neu. Im Mittelpunkt der Problematisierung der Selektivität des Schulsystems steht die zuletzt anhand der PISA-Daten empirisch belegte statistische Abhängigkeit von Schulerfolg und sozialer Herkunft (vgl. Maaz et al., 2010). Von dieser ausgehend wird das Bildungssystem als ungerecht kritisiert und die systematische Benachteiligung bestimmter Milieus problematisiert. Neben dieser bildungs- und gesellschaftspolitischen Stoßrichtung richtet sich die pädagogische Kritik auf die verbreiteten Formen der Leistungsbewertung. Aus der Problematisierung eines auf kognitive Aspekte verkürzten Leistungsverständnisses wird die Forderung nach einer Etablierung eines weiten „pädagogischen“ Leistungsbegriffs abgeleitet (vgl. Jürgens, 2000).

An diese reformpädagogisch inspirierte Denkfigur wird angeschlossen, indem „der Anspruch auf Inklusion“ mit einer „Kritik am aktuell praktizierten und realisierten Leistungsverständnis der Schule“ (Sturm, 2015, 29) verbunden wird. Ganz in diesem Sinne formuliert beispielsweise Marianne Wilhelm (2009):

„In der inklusiven Pädagogik umfasst der Leistungsbegriff alle Dimensionen des menschlichen Seins. Leistung ist die Realisierung des dem Individuum möglichen Entwicklungspotentials, und jeder Entwicklungsfortschritt wird als Leistung bewertet. Mit der Vergabe von Noten nach der Klassenbezugsnorm widersprechen wir der Anerkennung des individuellen Lernfortschrittes“ (Wilhelm, 2009, 107 zitiert nach: Merz-Atalik, 2014, 171).

Kennzeichnend für die inklusionspädagogische Diskussion zur schulischen Leistungsbewertung ist die hier Ausdruck findende Gegenüberstellung einer Ausrichtung der Leistungsbewertung an ‚sozialen‘ oder ‚kriterialen‘ Bezugsnormen und einer geforderten individuellen und damit von sozialen Vergleichen absehbenden Bewertung. Erst diese ermögliche die eingeforderte Anerkennung jedes individuellen Fortschrittes als Leistung. Die dafür notwendige

Entgrenzung des Leistungsbegriffs, infolge derer „alle Dimensionen des menschlichen Seins“ in die Leistungsbewertung einbezogen werden, bildet den Kern des Konzeptes und findet sich in der Metapher eines „ganzheitlichen Blick[s] auf die Leistungen eines Schülers und seine[r] Entwicklung“ (Stellbrink, 2012, 92) wieder.

Die damit eingeforderte Vermeidung der Bloßstellung von Schüler_innen verweist nicht allein auf die Verlagerung von Leistungsrückmeldungen aus der schulischen Öffentlichkeit in dyadische Interaktionssettings. Dieser Verzicht jeder Form des Vergleiches ermögliche vielmehr eine Wertschätzung der Leistungen ohne deren Kehrseite einer damit einhergehenden Kategorisierung oder des Ausweises von Defiziten.

Den theoretischen Hintergrund für derartige Positionen bilden u.a. Bezugnahmen auf die Anerkennungstheorie Axel Honneths und entsprechende Konzeptionen von Anerkennungsgerechtigkeit (vgl. Sturm, 2011). Leistungsbewertung wird davon ausgehend mit einem Recht auf Wertschätzung verknüpft. Hier verortet Sigrid Graumann (2012) die zentrale Herausforderung:

„Am meisten Schwierigkeiten für pädagogische Konzepte dürfte die Anerkennung als Person mit besonderen Eigenschaften bereiten, durch die Kinder Selbstwertgefühl gewinnen sollen. Ganz entscheidend ist hier, dass die Defizitorientierung im eigenen professionellen Denken in der Pädagogik überwunden wird. Darüber hinaus gilt es geeignete Mittel zu finden, um eine wertschätzende Einstellung gegenüber allen besonderen Eigenschaften, Fähigkeiten, Zugehörigkeiten und Lebensentwürfen der Kinder zu fördern“ (Graumann, 2012, 91).

Fluchtpunkt dieses theoretischen Konzepts ist eine unter dem Schlagwort der ‚Wertschätzung von Diversität‘ verhandelte Forderung, den Begriff der Leistung so zu pluralisieren, dass alle Schüler_innen für das, was sie tun und was sie sind, wertgeschätzt werden. Damit tritt aber an die Stelle der Leistungsbewertung, die konstitutiv auf die Unterscheidung von gut und schlecht angewiesen ist, eine Praxis der Wertschätzung, die gerade nicht an definite Normen gekoppelt sein soll. Aus dieser Umstellung der Strukturlogik schulischer Bewertungen folgt zwangsläufig die Überwindung der Selektivität des Schulsystems, weil schlicht keine Grundlage mehr besteht, Selektionsentscheidungen jenseits offensichtlicher Willkürakte zu vollziehen.

2 Schultheoretische Perspektivierungen

Diese Programmatik erscheint in hohem Maße attraktiv, schließt sie doch an die im pädagogischen Diskurs fest verankerte Idee einer pädagogischen „Anwaltschaft für das Kind“ (Wischer, 2013) an.

Die in diese Programmatik eingeschriebene Kritik an der derzeitigen Verfasstheit des Schulischen und des Schulsystems wirft die Frage nach dem Stellenwert entsprechender normativer Entwürfe auf, genauer nach deren Umsetzbarkeit angesichts der normativen Kraft der faktischen Verfasstheit des Schulsystems. Im Folgenden sollen zwei alternative Bearbeitungen dieser Frage kurz umrissen werden, die, wie sich zeigen wird, mit unterschiedlichen Vorzeichen auf die gleiche schultheoretische Figur zugreifen.

Beate Wischer problematisiert in ihrer schultheoretischen Perspektivierung der aktuellen pädagogisch-programmatischen Neubewertung von Heterogenität als wertzuschätzende Vielfalt, in die der umrissene Entwurf einer inklusionspädagogischen Umdeutung schulischer Leistungsbewertung eingeordnet werden kann, die verbreitete Ausblendung der institutionellen und organisationalen Verfasstheit der pädagogischen Praxis im Diskurs (vgl. Wischer, 2013, 100). Konkret problematisiert Beate Wischer die fehlende Berücksichtigung der gesellschaftlichen Funktionen von Schule. In Anknüpfung an die strukturfunktionalistische Schultheorie Helmut Fends (1980) rückt sie die sogenannte Selektionsfunktion in den Mittelpunkt. Ausgehend von dieser wird schulische Leistungsbewertung als Prozessierung der dem Schulsystem übertragenen Selektions- bzw. Allokationsfunktion gedeutet. Die verschiedenen Formen schulischer Leistungsbewertung dienen demnach dazu, eine Entscheidungsgrundlage für die Zuweisung gesellschaftlicher Positionen zu schaffen. Damit findet aber die oben umrissene Programmatik einer Transformation schulischer Leistungsbewertung in Richtung einer Praxis einer pluralisierten Wertschätzung und einem Verzicht auf selektive Momente ihre Grenze in dieser institutionellen funktionalen Rahmung der pädagogischen Praxis. Diese Deutung rekurriert auf die Figur eines konstitutiven Widerspruchs zwischen „Fördern und Auslesen“ (Streckeisen et al., 2007), welche als Widerspruch zwischen pädagogischen Ansprüchen und gesellschaftlichen Funktionszwängen das schulisch institutionalisierte pädagogische Handeln präge.

Eine zweite Variante der Bezugnahme auf das schultheoretische Konzept der Rückführung schulischer Leistungsbewertung auf die Selektionsfunktion kennzeichnet eine dezidiert kritische Positionierung zu dieser (vgl. Heinrich, 2015). Die schultheoretische Diagnose einer gesellschaftlichen Begrenzung des pädagogischen Handlungsfeldes formuliert Martin Heinrich nicht im Sinne einer kritischen Reflexion auf den pädagogisch-programmatischen Diskurs und dessen blinde Flecken aus. Vielmehr erhebt er eine gerechtigkeitstheoretisch begründete bildungspolitische Forderung nach einer Zurückdrängung der Allokationsfunktion zugunsten einer Ausrichtung des Schulsystems auf das Ziel der Inklusion. Ungeachtet dessen, dass es hinsichtlich der

theoretischen Konsistenz der Argumentation problematisch erscheint, eine solche Forderung aus einem strukturtheoretischen Theoriezusammenhang heraus abzuleiten, erscheint diese Positionierung aus einer engagierten inklusionspädagogischen Perspektive gleich doppelt attraktiv. Einerseits liefert sie eine Begründung für etwaige Schwierigkeiten in der Umsetzung der Programmatik, indem diese auf eine kritikwürdige gesellschaftliche Determination des Schulischen zurückgeführt werden. Gleichzeitig verlagert die polarisierende Gegenüberstellung von progressiver Pädagogik und ungerechter Gesellschaft die Bringschuld für etwaige Veränderungen in die Sphäre der politischen Entscheidungsfindung. Hier müsste der Schule Autonomie gegenüber den gesellschaftlichen Zwängen zugesprochen werden und so der Widerspruch zwischen „Fördern und Auslesen“ zur pädagogischen und damit moralisch guten Seite hin aufgelöst werden.

3 Selektionsfunktion und Alltag schulischer Leistungsbewertung

Ein Blick auf schulische Leistungsbewertung, wie sie sich alltäglich vollzieht, erzeugt Zweifel an diesem attraktiven Deutungsmuster. Empirische Einblicke in den Alltag schulischer Leistungsbewertung ermöglichen die in den letzten Jahren verstärkt betriebenen ethnographischen Forschungen zum Themenfeld (vgl. Zaborowski et al., 2011; Rabenstein et al., 2015), auf Grundlage derer es möglich wird, jenseits makrologischer Perspektivierungen und programmatischer Entwürfe, der Frage nach der Gestalt und dem inner-schulischen Stellenwert schulischer Leistungserzeugung und -bewertung nachzugehen. Entsprechende Ethnographien illustrieren mitunter eindrucksvoll die Vielfältigkeit und die Allgegenwärtigkeit von Leistungsbewertungen und irritieren so auf empirischem Weg die Behauptung, die vielfältigen Praktiken der Hervorbringung schulischer Leistung und deren Bewertung dienen (allein) der Selektionsfunktion. Entsprechend formulieren Georg Breidenstein, Michael Meier und Katrin U. Zaborowski (2011):

„Könnte es sein, dass die Schule (und die Schultheorie) so gerne und eifertig den ‚Selektionsauftrag‘ zitiert, den sie für ‚die Gesellschaft‘ zu erfüllen habe, um jenes alltägliche Geschäft der Sortierung von Schülern zu legitimieren, das vor allem ihr ureigenes Geschäft ist – das die schulische Interaktion viel mehr kennzeichnet als eine (wo auch immer angesiedelte) ‚gesellschaftliche‘ Zuweisung?“ (Breidenstein et al., 2011, 23).

Diese Ausformulierung des Zweifels und die These, die Sortierung von Schüler_innen gehöre zum ureigenen schulischen Geschäft, verweist auf die Notwendigkeit einer unterrichts- und schultheoretischen Rekonstruktion des

immanenten Stellenwerts schulischer Leistung. Tatsächlich liegt hier eine zentrale Schwäche des Ansatzes Fends, mit dem es nicht möglich ist, die Eigenlogik des Schulischen in den Blick zu nehmen (vgl. Rademacher & Wernet, 2015). Im Folgenden sollen zwei Lesarten umrissen werden:

In unmittelbarer Anknüpfung an die erwähnten Ethnographien drängt sich zunächst die Lesart auf, schulische Leistungsbewertungen als Instrumente der Etablierung und Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Interaktionsordnung zu fassen. Leistungsforderung, -erbringung und -bewertung prägen nicht nur die unterrichtliche Interaktion, indem sie in sequenzieller Abfolge (Frage, Antwort, Evaluation) deren Elementarstruktur bilden (vgl. Hausendorf, 2008). Für diese Lesart spricht auch, dass das, was als schulische Leistung jeweils zur Aufführung gebracht und bewertet wird, sich gerade nicht allein auf die jeweiligen Fachleistungen beschränkt. Vielmehr werden Anstrengungsbereitschaft, Disziplin und andere für die Durchführung von Unterricht notwendigen Verhaltensweisen bewertet und als Leistung eingefordert und anerkannt. Gerade die sich aktuell vollziehenden Verschiebungen hinsichtlich dessen, was als Leistung anerkannt wird, die im Zuge der Etablierung individualisierender Unterrichtssettings beobachtbar sind, sprechen für diese Deutung. Parallel zu Veränderungen des Unterrichtssettings werden andere Verhaltensweisen und Bezugnahmen auf den Unterricht als Leistung honoriert. Indem hier „Selbstständigkeit“, „Organisationsfähigkeit“ oder die „Präsentation“ von Schüler_innen als „Darbietung und Darstellung von Produkten ihres Tuns“ (Rabenstein et al., 2015, 249) als Leistungen anerkannt und eingefordert werden, dient auch hier Leistungsbewertung der Etablierung und Aufrechterhaltung entsprechender Unterrichtssettings.

Im Anschluss an die systemtheoretische Betrachtung Niklas Luhmanns (2002) können Leistungsbewertungen als Bearbeitung des für das pädagogische Handlungsfeld konstitutiven Technologiedefizits betrachtet werden. Weil Lernprozesse weder zuverlässig voraussagbar noch beobachtbar sind, müssen sie qua Leistungsbewertung im doppelten Wortsinn festgestellt werden. Notwendig ist dies auch, um ausgehend von entsprechenden Bewertungen Entscheidungen über den Fortgang des Unterrichts zu treffen. Damit dienen Leistungsbewertungen wiederum nicht einer gesellschaftlichen Selektion bzw. Allokation. Vielmehr geht es um für den innerschulischen Betrieb bedeutsame und damit innerschulisch induzierte ‚Selektionen‘; auch Entscheidungen über besondere Förderungen sind selektiv. Diese kursorischen Überlegungen verweisen auf die Bedeutung schulischer Leistungsbewertung, die ihr in den Kernbereichen pädagogischen Handelns des Erziehens und des Vermittelns zukommt. Beide Handlungsfelder sind durch Unterscheidungen zwischen können und nichtkönnen, zwischen gelernt und noch nicht gelernt,

zwischen gewünschtem Verhalten und ungewünschtem Verhalten geprägt und auf diese angewiesen.

4 Diskussion

Wenn Leistungsbewertung und die mit ihr verbundene Selektivität genuiner Teil der schulischen Praxis sind, der gerade nicht von außen gesellschaftlich dem Pädagogischen aufgedrängt wird, bedeutet das im Umkehrschluss nicht, dass sich im und durch das Schulsystem nicht durch soziale Ungleichheiten geprägte Gesellschaftsstrukturen reproduzierten und dass dies und aktuelle Formen innerschulischer Ausgrenzung und Diskriminierung nicht zu problematisieren seien. Gerade deswegen und ausgehend vom inklusionspädagogischen moralisch-normativen Impetus, der sich auf eine Bearbeitung dieser Problematiken richtet, scheint eine schul- und unterrichtstheoretische Bearbeitung der Frage nach dem Verhältnis der immanenten und der äußeren Bedeutung schulischer Leistungsbewertung und Selektivität geboten. Diese stellte eine tragfähige Grundlage dafür dar, Möglichkeitsräume für eine Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Inklusion und Leistungsorientierung zu identifizieren. Davon ausgehend ließen sich auch nicht unerhebliche Probleme identifizieren, die eine Ausweitung schulischer Leistungsbewertung auf „alle Dimensionen des menschlichen Seins“ (Stellbrink, 2012, 98) impliziert.

Die programmatischen Entwürfe, die eine Auflösbarkeit des problematisierten Spannungsverhältnisses zur Seite einer auf den Aspekt der Wertschätzung halbierten Bewertung versprechen, und deren bildungspolitisches Komplement einer Forderung nach einer Befreiung der Schule von der ihr vermeintlich fremden und allein gesellschaftlich aufgedrängten Aufgabe der *Selektion* arbeiten im Duktus aufklärerischer Kritik einer solchen Analyse entgegen.

Literatur

- Breidenstein, G., Meier, M. & Zaborowski, K. U. (2011). Das Projekt Leistungsbewertung in der Schulklasse. In K. U. Zaborowski, M. Meier & G. Breidenstein (2011), *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule* (S. 15-38). Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Graumann, S. (2012). Inklusion geht weit über „Dabeisein“ hinaus – Überlegungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Pädagogik. In H.-J. Balz, B. Benz & C. Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit* (S. 87-93). Wiesbaden: Springer VS.

- Hausendorf, H. (2008). Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (Band 2, S. 931-957). Wiesbaden: VS.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitiu, B. Hermstein & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule* (S. 235-255). Münster: Waxmann.
- Jürgens, E. (2000). Brauchen wir ein pädagogisches Leistungsverständnis? In S.-I. Beutel & W. Vollstädt (Hrsg.), *Leistung ermitteln und bewerten* (S. 15-26). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 69-102). Wiesbaden: VS.
- Merz-Atalik, K. (2014). Inklusiver Unterricht und migrationsbedingte Vielfalt. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 159-175). Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K., Idel, T.-S. & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 241-258). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rademacher, S. & Wernet, A. (2015). Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In J. Böhme, M. Hummrich, R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 95-155). Wiesbaden: VS.
- Stellbrink, M. (2012). Inklusion als Herausforderung für die Entwicklung von Unterricht, Schule und Lehrerbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung* (S. 83-99). Wiesbaden: Springer VS.
- Streckeisen, U., Hänzi, D. & Hugerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS.
- Sturm, T. (2011). Bildungsgerechtigkeit als Betrachtungsfolie einer inklusiven Schule. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung für die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 54-59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. In *Erziehungswissenschaft*, 51, 25-32.
- Wischer, B. (2013). Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 99-126). Wiesbaden: VS.
- Zaborowski, U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS.

Andreas Hinz und Robert Kruschel

Unterstützung von inklusiver Schulentwicklung – eine Herausforderung für die Bundesländer

Dieser Beitrag berichtet vom Aufbau eines landesweiten Unterstützungssystems für inklusive Schulentwicklung in Schleswig-Holstein im Rahmen der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) über das zweijährige Projekt InPrax. Im Folgenden wird zunächst seine Anlage beschrieben, dem folgt die Skizzierung des Forschungsdesigns der Wissenschaftlichen Begleitung, ausgewählte Ergebnisse werden anhand der zentralen Fragestellungen vorgestellt und abschließend werden offene Fragen skizziert und ein zusammenfassendes Fazit gezogen.

1 Einleitung

Mit der nun vor mehr als zehn Jahren in New York beschlossenen UN-Behindertenrechtskonvention, die bekanntlich seit 2009 in Deutschland geltendes Recht ist, verbindet sich die Verpflichtung zur Realisierung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen mit diskriminierungsfreiem Zugang zur Allgemeinen Schule und mit angemessenen Vorkehrungen – eine große Herausforderung für das deutsche Schulsystem, der bislang recht wenig entsprochen wird (vgl. VN-Ausschuss, 2015; Hinz, 2016; Boban & Hinz 2017).

Eine Schlüsselstelle bildet hierbei die Frage, wie Schulen darin unterstützt werden können, inklusiver zu werden, also den vielfältigen Bedarfen und Bedürfnissen aller Beteiligten besser gerecht zu werden als zuvor. Bei dieser Frage ist durchaus noch ‚Luft nach oben‘ vorhanden; es sind nicht viele Bundesländer, die in ihrer Zuständigkeit systematisch und landesweit Schulen bei solchen Entwicklungsprozessen unterstützen (vgl. Boban & Hinz, 2015, 2016).

Ein Beispiel hierfür ist Schleswig-Holstein, das in der Folge einer Eigeninitiative von Schulrät_innen in einem Landkreis und einer Stadt (vgl. Hinz & Jesumann, 2010) in einem zweijährigen Projekt mit dem Titel InPrax – Inklusiv-

sion in der Praxis – ein solches landesweites Unterstützungssystem erprobt und wissenschaftlich begleiten ließ (vgl. auch Preuss-Lausitz, 2015, 424f), bevor es in veränderter Form in den Regelstatus übernommen wurde. Ergebnisse der Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts sind mehrfach veröffentlicht worden (vgl. Hinz & Kruschel, 2014, 2015a, 2015b); die Publikation des Endberichts ist in Vorbereitung (vgl. Hinz & Kruschel, 2017).

2 InPrax – Anlage des Projekts

InPrax wird 2011 als Gemeinschaftsprojekt des Ministeriums für Bildung und des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) mit dem Ziel eingerichtet, Inklusive Bildung in Schleswig-Holsteins Schulen zu stärken. Dies soll dadurch geschehen, dass in allen 15 Kreisen bzw. kreisfreien Städten des Landes idealtypisch jeweils zwei erfahrene Lehrkräfte aus allgemeinen Schulen und Förderzentren Schulen in diesem Landkreis bzw. dieser kreisfreien Stadt als Prozessbegleiter_innen für Inklusive Bildung zur Verfügung stehen.

Für diese neue Tätigkeit erhalten die Moderator_innen im Verlauf von fünf Monaten eine aus sieben Modulen bestehende Qualifizierung durch die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (vgl. MSJG, 2015), die auf deren meist vorhandene Tätigkeiten als Schulleitungsmitglieder, Kreisfachberater_innen für Integration o.Ä. aufbaut. So bildet sich mittels eines Bewerbungsverfahrens eine Gruppe von anfangs 35 Personen, die sich die Unterstützung inklusiver Entwicklung in Schulen des Landes zur Aufgabe macht; zusätzlich nehmen aus Vernetzungsgründen auch einige Mitarbeiter_innen des IQSH an der Qualifizierung teil. Neben den 15 Tandems für Kreise und kreisfreie Städte stehen zwei weitere Tandems für Gymnasien und berufsbildende Schulen landesweit zur Verfügung. Die Lehrkräfte werden hierfür mit zwei bis drei Unterrichtsstunden pro Woche freigestellt. Die Projektkoordination wird durch die Beratungsstelle Inklusive Schule (BIS) des IQSH wahrgenommen und das Projekt wird von den beiden Autoren wissenschaftlich begleitet. Eine Steuergruppe, bestehend aus Vertreter_innen von Bildungsministerium, IQSH und einem Schulamt, flankiert vor allem in der Anfangsphase des Projekts seine Umsetzung.

Nach der Qualifizierung findet die Praxisphase im Schuljahr 2012/2013 sowie nach deren Verlängerung 2013/2014 statt, danach wird InPrax in stärker zentralisierter Form in Regelstrukturen an der BIS weitergeführt. Im Zuge der Verlängerung wird der ursprüngliche Arbeitsauftrag der Moderation von Schulentwicklungsprozessen mit einem auf Schüler_innen mit sonderpädagogischen

gogischem Förderbedarf innerhalb ihres schulischen Umfelds gerichteten Fokus deutlich erweitert, indem die Prozessbegleiter_innen im zweiten Schuljahr u.a. über Inklusion informieren, kommunale Vernetzung moderieren und regionale Konzeptentwicklung unterstützen können.

3 Forschungsdesign

Bezüglich der Art der wissenschaftlichen Begleitung entschieden sich die Autoren für eine explorative Form, da sie auch für unerwartete Phänomene in der Erprobungsphase am offensten ist, Impulse für neue Hypothesen und Theorien geben kann und vorläufige Ergebnisse liefert. Sie ist divergent orientiert und bietet zudem die notwendige Flexibilität, die sich innerhalb des Projekts zeigt und auf die demzufolge auch die Evaluation entsprechend reagieren muss (vgl. Uhl, 1999). Es handelt sich außerdem um eine formative Evaluation, die prozessbegleitend ausgerichtet ist und nicht nur die Effekte am Schluss summativ erhebt.

Die zentralen Fragestellungen der Wissenschaftlichen Begleitung beziehen sich dabei auf die folgenden Punkte:

1. Welche und wie viele Schulen wenden sich an die Moderationstandems mit der Bitte um Unterstützung ihrer Entwicklung, welche Formen der Unterstützung werden verabredet und welche Entwicklungsschritte werden (an-)gegangen?
2. Wie schätzen die teilnehmenden Schulen (Schulleitung, Verantwortliche) den eigenen Stand inklusiver Entwicklung sowie die Begleitung durch die Moderator_innen ein?
3. Wie schätzen wesentliche Akteur_innen (Initiator_innen des Projekts, Moderator_innen, Schulrät_innen, Personen aus der Administration) die Situation am Beginn des Projekts und am Ende des Untersuchungszeitraums ein?

Für die Bearbeitung dieser Fragen wurde auf ein Set von Erhebungsinstrumenten und Auswertungsmethoden¹ zurückgegriffen, die anschließend trianguliert wurden (vgl. Flick, 2012):

- Expert_inneninterviews (vgl. Gläser, 2010) sowie Gruppendiskussionen (vgl. Kühn & Koschel, 2011) mit Vertreter_innen unterschiedlicher Akteursgruppen an verschiedenen Erhebungszeiträumen des Projekts;
- Fragebögen für die Moderierenden zum Beginn des Projekts (vgl. Porst, 2013);

¹ Auf die Darstellung der Auswertungsmethoden wird hier aus Platzgründen verzichtet und auf den Abschlussbericht (vgl. Hinz & Kruschel, 2017) verwiesen.

- kontinuierliche und systematische schriftliche Dokumentation von Begleitungsprozessen durch die Moderationstandems, die der Wissenschaftlichen Begleitung zugänglich gemacht wurden.

Mit diesem vielschichtigen Forschungsdesign wurde versucht, das Projekt zu erfassen, das sich als ein komplexes Gebilde mit vielen Akteur_innen darstellt, die zudem auch unterschiedlich tiefe und häufige Zugänge zum Projekt besitzen. Die im Laufe des Projektzeitraums zu beobachtende Flexibilität des Projektkonzepts erhöhte diese Komplexität nochmals.

Zudem wurde das Projekt vertiefend mit der Forschungsperspektive von Educational Governance betrachtet (vgl. Altrichter et al., 2007; Hinz & Kruschel, 2012), um die Analyse des Entwicklungsprozesses auf der lokalen, regionalen und landesweiten Ebene und die jeweiligen Akteur_innen in ihrer Konstellation, ihre vielfältigen Interdependenzen und die jeweiligen Gestaltungen der Handlungskoordination auch über die Zeit von InPrax hinweg zu betrachten. Die Ergebnisse dieses Teils der Begleitung werden in diesem Beitrag jedoch bewusst ausgeklammert.

4 Ausgewählte Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die oben erwähnten zentralen Forschungsfragen grob beantwortet; damit soll ein Überblick über die zentralen Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung von InPrax ermöglicht werden.

Bezüglich der *Nutzung von InPrax sowie der Formen und Schritte der Unterstützung* zeigt sich, dass sich, wie von der Projektleitung im Vorhinein erwartet, mit 79 etwa 10% aller Schulen in Schleswig-Holstein beteiligen – allerdings im Verlauf von zwei Jahren Projektlaufzeit, anstatt in dem ursprünglich geplanten einjährigen Projektzeitraum. Dies geschieht mit großen regionalen Unterschieden: So ist im ‚Speckgürtel‘ um Hamburg herum relativ viel Aktivität zu beobachten, während im Osten und Norden des Landes die Moderationstandems eher wenig von den Schulen angefordert werden. Viele Beteiligte stellt dieser Umstand nicht zufrieden. An InPrax wenden sich vor allem Grund- und Gemeinschaftsschulen sowie Förderzentren. Regionalschulen² und berufsbildende Schulen sind wenig vertreten, Gymnasien laut Dokumentationsbögen gar nicht. Aus Interviews geht hervor, dass es jedoch auch in diesen Schulformen vereinzelt Aktivitäten gibt. Die auf InPrax zukommenden Schulen bilden ein breites Spektrum von Strukturen, Situationen, Erfahrungshintergründen und Kontexten ab, gleichen sich aber darin, dass sie sich

² Regionalschulen wurden von der CDU/FDP-Regierung zusätzlich zu Gemeinschaftsschulen als weiterführende Schulen mit Haupt- und Realschulzug eingerichtet und werden nach einem Regierungswechsel in Gemeinschaftsschulen umgewandelt.

in Richtung Inklusion weiterentwickeln wollen. Sie tragen mehr Bedarfe in Richtung Information und Beratung als in Richtung der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen an InPrax heran. Daher ist es folgerichtig, dass punktuelle Kontakte, bei denen es um ein oder mehrere Treffen zur Vorbereitung einer größeren Veranstaltung wie einen Schulentwicklungstag oder eine Lehrerkonferenz oder zur Bearbeitung eines Themas geht, die dominierende Form der Kooperation gegenüber längerfristigen Prozessbegleitungen sind. Gleichwohl ist dies entgegen den ursprünglichen Intentionen kein problematisches Ergebnis, das in Richtung auf viele ‚Abbrüche‘ von Kooperation interpretiert werden könnte, sondern der Verlauf entspricht den schulischen Bedarfen. Dabei werden zum einen inhaltliche Basisinformationen über Inklusion gewünscht und gegeben, zum anderen ergibt sich ein breites Spektrum unterschiedlicher Inhalte, die in den Schulen dringend sind und mit Hilfe der Moderationsteams von InPrax bearbeitet werden. Hier zeigt sich in erheblichen Anteilen ein sonderpädagogisch fokussiertes Inklusionsverständnis bzw. des Gemeinsamen Unterrichts im Sinne der Integration von behinderten Kindern und Jugendlichen.

Bei der *Einschätzung des eigenen Entwicklungsstands und der Qualität der Moderation durch teilnehmende Schulen* wird – wie bereits bei der Beantwortung der ersten Frage angedeutet – eine sehr unterschiedliche Einschätzung des eigenen Standes inklusiver Entwicklung deutlich; dies hängt mit einer sehr unterschiedlich langen Integrationsgeschichte zusammen. Gemeinsam haben sie, dass sie sich auf dem Weg zur Inklusion sehen. Dieser Befund korreliert mit dem auf regionaler Ebene, dass verschiedene Kreise/kreisfreie Städte ebenfalls sehr unterschiedliche Stände der Inklusionsentwicklung zeigen – was jedoch nicht mit unterschiedlichen Graden der Annahme von InPrax durch ihre Schulen zusammenhängt. Kreise bzw. kreisfreie Städte, die sich tendenziell eher am Beginn inklusiver Entwicklungen sehen, wenden sich nicht häufiger an InPrax als solche, die sich bereits länger in Richtung Inklusion entwickeln – und andersherum.

Schulleitungen teilnehmender Schulen melden in großer Mehrheit Zufriedenheit mit der Arbeit von InPrax zurück, auch sehen Schulrät_innen und Moderator_innen in den Schulen, die InPrax als Unterstützung angefordert haben, weitgehend qualitative Zufriedenheit. Unzufrieden sind die Moderator_innen eher mit dem quantitativen Ausmaß der Nutzung von InPrax, was sie eher auf Informationsdefizite, andere Prioritäten, Ressourcenknappheit zurückführen und möglicherweise durch ein sonderpädagogisch fokussiertes Inklusionsverständnis verstärkt wird. Es gibt lediglich wenige Einzelfälle, in denen Schulen Unzufriedenheit mit der Kooperation der InPrax-Tandems rückmelden.

Zur Einschätzung des Projekts durch wesentliche Akteur_innen (Initiator_innen des Projekts, Moderator_innen, Schülerrät_innen, Personen aus der Administration) am Beginn des Projekts und am Ende des Untersuchungszeitraums sind bereits in beiden vorhergehenden Beantwortungen einzelne Aspekte angeklungen. Während am Beginn großer Optimismus bezüglich des Konzepts von InPrax und seiner Rahmenbedingungen herrscht und von einer erfahrenen und kompetent qualifizierten Gruppe von Moderator_innen große und breite Wirkungen erwartet werden, zieht hinsichtlich der Quantität der Nutzung am Ende des Projektzeitraums eine gewisse Ernüchterung ein: InPrax bleibt diesbezüglich hinter den Erwartungen der Beteiligten zurück, es zeigen sich zudem an diesem Punkt nach wie vor regionale Unterschiede. Dies dürfte mit vielen Faktoren zusammenhängen, die von unterschiedlichen Beteiligten in unterschiedlicher Gewichtung wahrgenommen werden.

Qualitativ wird InPrax dagegen durchaus als erfolgreich eingeschätzt. InPrax wird von vielen Beteiligten als wichtiger Baustein für die Entwicklung der schulischen Inklusion in Schleswig-Holstein gesehen, der u.U. einen Beitrag dazu leisten kann, dass auf Landesebene die Entwicklungsdynamik gestärkt wird. Aus vier Kreisen wird zudem berichtet, dass unabhängig von bildungspolitischen Entscheidungen des Landes eine Fortsetzung der Arbeit von InPrax auf Kreisebene geplant ist.

Im Laufe der Projektzeit ergaben sich Veränderungen in der Gestaltung des Projekts. Daher nahm die Wissenschaftliche Begleitung eine zusätzliche Fragestellung auf: *Wie sehen die am Projekt Beteiligten die Veränderungen während der Projektlaufzeit – die Erweiterung des Projektauftrags und die Einführung neuer Akteur_innen und Elemente?*

Die Erweiterung des Projektauftrags in Richtung auf vielfältigere Handlungsformen in und mit Schulen sowie in schulübergreifenden Kontexten vollzieht in acht der 15 Kreise/kreisfreien Städte eine real erfolgte Entwicklung nach. In den weiteren sieben Kreisen eröffnet sie neue sinnvolle Möglichkeiten, die im Rückblick auch von Beteiligten so eingeschätzt werden, dass sie ein größeres Potenzial von Nachhaltigkeit enthalten. Die erhoffte quantitative Ausdehnung der Aktivitäten von InPrax kommt dagegen nicht zustande, dennoch bleibt die Einschätzung eines qualitativen Zugewinns.

Darüber hinaus wird mit einer neu implementierten obligatorischen gemeinsamen Tätigkeitsplanung durch Moderator_innen und Schülerrät_innen deren Handlungskoordination massiv gestärkt. Die zur Halbzeit der Projektlaufzeit eingeführten und von der BIS moderierten regionalen Netzwerktreffen, die eine Kooperation von Moderierenden in räumlicher Nähe unterstützen, schaffen in der Wahrnehmung der Beteiligten – in regionalen Abstufungen – eine befruchtende Möglichkeit zur Intensivierung des Austauschs sowie eine er-

weiterte Möglichkeit des Informationsflusses zur und von der Projektsteuerung. All dies kann als Qualitätssicherung interpretiert werden.

5 Offene Fragen und Fazit

Nach den dreijährigen Erfahrungen sowie dem regionalen Vorlauf im Kreis Schleswig-Flensburg und der Stadt Flensburg stellen sich einige Fragen für die Weiterarbeit, denen nachzugehen aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung sinnvoll wäre:

- Wie können die bisher wenig einbezogenen Schulrät_innen in die weitere Entwicklung der Unterstützung inklusiver Schulentwicklung besser eingebunden werden?
- Wie können die Regionen des Landes mit einem bisher niedrigen Niveau an Unterstützungsanfragen besser erreicht werden?
- Wie erfolgt die Koordination von InPrax innerhalb der BIS mit anderen Projekten und Beratungsaufgaben? Und wie erfolgt eine sinnvolle Vernetzung von InPrax mit anderen Unterstützungsangeboten im IQSH?
- Wie kann – bei möglichen weiteren Abgängen von Moderator_innen – das Weiterbestehen bzw. die Weitergabe der erworbenen Kompetenzen sichergestellt werden, zumal angesichts der einhellig positiven Einschätzung der am Anfang erfolgten Qualifizierung?
- Wie kann InPrax dazu beitragen, dass Schulen inklusive Schulentwicklung verstärkt in ihrem Schulethos verankern und somit inklusive Schulentwicklung als Selbstverständlichkeit gefördert wird?

Vorerst kann festgehalten werden, dass Schleswig-Holstein mit InPrax ein landesweites Unterstützungssystem realisiert hat, das zwar von der quantitativen Ausdehnung insgesamt sowie mit zusätzlicher regionaler Differenzierung hinter den Erwartungen zurückblieb, jedoch qualitativ eine deutliche Hilfe für inklusive Entwicklungen für Schulen und ihr kommunales Umfeld darstellt. Die in seinem Verlauf eingeleiteten Veränderungen zeigen zudem eine Zunahme inklusiver und systembezogener Fokussierungen – ein Beleg für die notwendige Flexibilität in solchen Entwicklungsprojekten. Damit liegt ein bundesweit anregendes Beispiel dafür vor, mit welchen pragmatischen Schritten ein Bundesland seiner Aufgabe nachkommt, zügig und zielgerichtet ein inklusives Schulsystem zu entwickeln, wie es die UN-BRK fordert. Es bleibt abzuwarten, welchen Einfluss InPrax unter seinen veränderten Rahmenbedingungen als Regelangebot längerfristig auf die Entwicklung Inklusiver Bildung in diesem Bundesland nehmen kann.

Literatur

- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS.
- Boban, I. & Hinz, A. (2015). Der Index für Inklusion – eine Einführung. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg* (S. 11-41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2016). Das Ringen um Inklusion und Entwicklungen mit dem Index. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung* (S. 15-49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2017). *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Flick, U. (2012). *Triangulation. Eine Einführung* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS.
- Gläser, J. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS.
- Hinz, A. (2016). Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Schulsystem – Segregation und „Integration plus“ statt Inklusion!? In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 60-81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. & Jesumann, C. (2010). Eine Region macht sich verstärkt auf den inklusiven Weg – der Kreis Schleswig-Flensburg und die Stadt Flensburg. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln* (S. 228-238). Marburg: Lebenshilfe.
- Hinz, A. & Kruschel, R. (2012). Educational Governance als ‚Diagnose-Instrument‘ für die Analyse eines Projekts zur Etablierung inklusiver Entwicklungen. In S. Karge, K. Liebers & K. Puhr (Hrsg.), *Diagnostik und Didaktik in heterogenen Lerngruppen. Zeitschrift für Inklusion*, (3), 56-165. Zugriff am 06.06.2016. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/177/167>.
- Hinz, A. & Kruschel, R. (2014). Unterstützungssysteme für inklusive Schulentwicklung – ein Beispiel aus Schleswig-Holstein. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2014* (S. 284-298). Köln: Carl Link.
- Hinz, A. & Kruschel, R. (2015a). Unterstützungssysteme für inklusive Schulentwicklung in Schleswig-Holstein – eine Zwischenbilanz aus der Sicht Beteiligter. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis* (S. 212-219). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. & Kruschel, R. (2015b). Unterstützung inklusiver Schulentwicklungsprozesse durch externe Moderation. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2015. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 211-223). Köln: Carl Link.
- Hinz, A. & Kruschel, R. (2017). *Entwicklung schulischer Inklusion auf Landesebene. Eine Untersuchung am Beispiel eines Unterstützungssystems in Schleswig-Holstein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (in Vorbereitung).
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2011). *Gruppendiskussionen*. Wiesbaden: VS.
- MSJG (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft) (Hrsg.) (2015). *Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung*. Berlin: Dt. Verein für öff. und priv. Fürsorge.
- Porst, R. (2013). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (4. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Preuss-Lausitz, U. (2015). Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern – Versuch einer Übersicht. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis* (S. 402-430). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Uhl, A. (1999). Evaluation. In F. Stimmer (Hrsg.), *Suchtlexikon* (S. 228-234). München: Oldenbourg.

VN-Ausschuss (Ausschuss der Vereinten Nationen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen) (2015). *Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands. Vereinten Nationen*. Zugriff am 17.05.2016. Verfügbar unter www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/CRPD_Abschliessende_Bemerkungen_ueber_den_ersten_Staatenbericht_Deutschlands_ENTWURF.pdf.

Kirsten Guthöhrlein, Christian Lindmeier, Désirée Laubenstein, David Scheer und Dirk Sponholz

Auf dem Weg zur schulischen Inklusion – Zum Verhältnis von Vielfalt und Leistung an Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz

Zur Realisierung des gemeinsamen Unterrichts von Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wurde in Rheinland-Pfalz bereits seit dem Schuljahr 2001/2002 die Angebotsform ‚Schwerpunktschule‘ (SPS) eingeführt. Das Forschungsprojekt ‚GeSchwind‘ (Gelingensbedingungen des gemeinsamen Unterrichts an Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz) verfolgte das Ziel, die Bedingungen inklusiver schulischer Bildung und Erziehung im Bundesland an diesen Einrichtungen zu evaluieren. Im Folgeprojekt GeSchwind Sek I (Gelingensbedingungen inklusiver Schulentwicklung in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen der Sekundarstufe I) werden einzelne SPS der Sekundarstufe I, die in ihrer inklusiven Schulentwicklung weit vorangeschritten sind, im Rahmen von Einzelfallstudien untersucht. Dabei erfolgt eine schul- bzw. einzelfallbezogene Fokussierung auf einen oder mehrere der folgenden Untersuchungsbereiche: (a) Zusammenarbeit im Team (b) Gemeinsamer Unterricht (c) Fächerübergreifende Berufsorientierung und Übergang. Die Methodenwahl (umfangreiche Dokumentenanalysen, Videographie des Unterrichts und/oder der Unterrichtsplanung der Lehrkräfte, Gruppen- und Einzelinterviews) ist an den jeweiligen Schulbedingungen sowie den Forschungsschwerpunkten und Forschungsfragen der Einzelfälle ausgerichtet. Der vorliegende Beitrag skizziert Befunde zur differenzierteren Leistungsbeurteilung aus beiden Projekten.

1 Leistung und Vielfalt in Schwerpunktschulen

1.1 Vielfalt in Schwerpunktschulen

Im Hinblick auf die Akzeptanz von Vielfalt entwickeln sich SPS zu wertvollen Lern- und Erfahrungsräumen, an denen alle Kinder und Jugendlichen wechselseitig voneinander lernen können. Vielfalt ist für die Schüler_innen

an SPS eine „normale Eigenschaft“ im gemeinsamen Unterricht (vgl. Laubenstein et al., 2015, 79, 162, 213f). Aus Sicht der Akteur_innen (Expert_innen d. Schulaufsicht, Lehrer_innen, Schüler_innen) gelingt es zunehmend, die Gemeinsamkeit in den Vordergrund zu rücken und Fragen der individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. Laubenstein et al., 2015; Guthöhrlein, in Vorbereitung).

1.2 Erreichen von Abschlüssen

Aus den Daten der Landesregierung (vgl. Landtag Rheinland-Pfalz, 2012) geht hervor, dass an Schwerpunktschulen 59,4% der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen einen allgemeinbildenden Schulabschluss erreichen, während dies an Förderschulen 25,2% dieser Schülergruppe schaffen. Die Daten geben Hinweise auf die Entwicklung eines dynamischen Lern- und Leistungsverständnisses innerhalb des inklusiven Settings, welches die schrittweise Anhebung von Leistungsanforderungen bis hin zum Regelschulniveau ermöglicht. Dies kann auch durch die Wirkung der Bezugsgruppe in Verbindung mit individualisierten Fördermaßnahmen positiv beeinflusst werden.

2 Fördern und Bewerten im Kontext schulgesetzlicher Verordnungen

Die Schulordnung für die öffentlichen Realschulen plus, Integrierten Gesamtschulen, Gymnasien, Kollegs und Abendgymnasien, die sogenannte Übergreifende Schulordnung (ÜSchO), regelt die Fragen der Individualisierung, Leistungsanforderung, Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung – auch die Feststellung und Beurteilung der Leistung von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. MBWWK, 2009a). Dabei steht die Individualisierung stark im Vordergrund. Aus den Formulierungen ergeben sich pädagogische Gestaltungs- und Interpretationsfreiräume, da die Leistungsfeststellung und -beurteilung durch die „pädagogische Verantwortung“ und die „Freiheit der Lehrkraft“ bestimmt ist (ebd.). Ausgleich und Arbeitserleichterungen sollen explizit auch bei „Lernstörungen“ zum Einsatz kommen und sind nicht auf die Differenzlinie behindert/nicht behindert begrenzt. Gemäß § 49 Abs. 1 ÜSchO ist die „ganzheitliche Förderung der Schülerinnen und Schüler“ die zentrale Aufgabe aller Lehrkräfte und „umfasst den kognitiven, den sozial-emotionalen sowie den psychomotorischen Bereich“ (MBWWK, 2009a). „Jede Schülerin und jeder Schüler ist entsprechend der individuellen Lernvoraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten zu fördern“ (ebd.).

Die Leistungsanforderungen werden durch die oberste Schulbehörde anhand der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz festgelegt. Das Eckpunktepapier des rheinland-pfälzischen Ministeriums zur Erstellung schuleigener Arbeitspläne gibt darüber hinaus vor, dass die Fachkonferenzen auf der Grundlage der Bildungsstandards unter Zuhilfenahme der sogenannten Erwartungshorizonte und der Lehrpläne individualisierte, schuleigene Arbeitspläne erarbeiten (vgl. MBWWK, 2009b). Diese sollen die notwendige Unterstützung aufzeigen, um die Regelstandards im jeweiligen Fach zu erreichen. Der Arbeitsplan muss also einerseits Raum für die Organisation individueller Förderkonzepte eröffnen, gleichzeitig geht es aber auch um die Erreichung von Regelstandards. Im Eckpunktepapier wird dabei von einer „Ergebnisorientierung der Bildungsstandards“ gesprochen, also von der „Definition und Beschreibung der am Ende eines Bildungsgangs erreichbaren, aber auch für einen Abschluss notwendigen Kompetenzen“ (MBWWK, 2009b). Die Leistungsermittlung kann dabei durch den sog. Nachteilsausgleich oder weitere Maßnahmen, z.B. eine unterschiedliche Anzahl oder Art der Erbringung der Leistungsbeurteilungen, bedarfs- und schülerbezogen individualisiert werden. Ebenso müssen nach § 50 Abs. 4 ÜSchO auch in den Regelschulen die besonderen Belange behinderter Schüler_innen berücksichtigt werden. Insbesondere sind ihnen die zum Ausgleich ihrer Behinderung erforderlichen Arbeitserleichterungen zu gewähren. „Satz 1 kann auch für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernstörungen entsprechend angewandt werden“ (ebd.). Die Leistungsbewertung erfolgt nach dem Grad des Erreichens von Lernanforderungen. Die Beurteilung berücksichtigt dabei auch den individuellen Lernfortschritt der Schüler_innen, ihre Leistungsbereitschaft und auch die Lerngruppe, in der die Leistung erbracht wird (Individualnorm). Darin zeigt sich insgesamt eine im System liegende, gestufte Förderung (vgl. Laubenstein et al. 2015, 93), die sich immer wieder als Hindernis für eine inklusive Schulentwicklung erweist (vgl. Lindmeier & Lindmeier, 2012, 177). Der kritische Punkt ist, dass in diesem gestuften System die Kriterial- und die Sozialnorm nach wie vor die zentralen Bezugsnormen sind. Daraus ergibt sich für Lehrkräfte nun ein Dilemma innerhalb des Spannungsbogens von prozessorientierter, personalisierter, individueller Lernförderung bis hin zur ergebnisorientierten Leistungsbeurteilung gemäß Regelstandards, vor allem, wenn es um formale Qualifikationen geht. Interessant ist dabei der Aspekt, dass SPS, die sich selbst auf dem Weg zur inklusiven Schule als weit fortgeschritten einschätzen (vgl. Laubenstein et al. 2015, 115ff), sich weniger an formalen Vorgaben festhalten, sondern vielmehr die pädagogische Verantwortung und die Freiheit der Lehrkraft gemäß § 25 Abs. 1 SchulG (Schulgesetz, 2004) und die pädagogischen Freiräume der ÜSchO ausschöpfen (vgl.

MBWWK, 2009a). Diese Schulen haben durch die Zusammenarbeit im Team die notwendige Sicherheit und auch den notwendigen Konsens entwickeln können (vgl. Laubenstein et. al., 2015, 115ff), um sich in den gesetzlichen Grauzonen und Widersprüchen zu bewegen und den Auftrag der individuellen Förderung in den Vordergrund zu rücken. Zum Spannungsfeld individuelle Förderung und schulgesetzliche Vorgaben zur Leistungsbewertung wurden bereits im ersten GeSchwind-Projekt Daten erhoben: 76% von 122 SPS der Sekundarstufe I stimmten der Aussage „Der Anspruch auf die im Schulgesetz verankerte individuelle Förderung für alle Schüler/innen und die schulgesetzlichen Vorgaben zur Leistungsbewertung passen nicht mehr zusammen“ voll und ganz zu oder eher zu. 17% stimmen eher nicht oder überhaupt nicht zu (vgl. Laubenstein et al., 2015, 175). Eine mögliche Interpretation ist, dass aus Sicht der Akteur_innen die aktuelle ÜSchO vor allem im Hinblick auf die Leistungsbewertung noch weiterentwickelt werden sollte. Bei weiteren Angaben zur Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung in der Onlinebefragung zeigte sich, dass einige Schulen sehr individuelle Wege der Leistungsbewertung gefunden haben, die sich auf Grundlage von § 53 ÜSchO durch Formulierungen wie „Schritte und Resultate im Lernprozess“ ergeben. Der Umgang mit pädagogischen Freiräumen in Verordnungen und Gesetzen stellt Kollegien vor die Aufgabe, sich mit den schulgesetzlichen Vorgaben intensiv auseinanderzusetzen und Leistungskriterien und -begriff auf dem Weg zu einer inklusiven Schule zu reflektieren. Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen dabei, dass die Auseinandersetzung und Konsensfindung, z.B. in Form von schuleigenen Arbeitsplänen und Konzepten zur individuellen Leistungsfeststellung und -bewertung, durch das gesamte Team der Schule oder zumindest durch das Stufenteam erfolgen sollte. Eine Forschungshypothese der laufenden Erhebungen gibt Hinweise darauf, dass sich Teams mit folgenden Bezugsnormen auseinandersetzen sollten: Die Leistungsbeurteilung erfolgt (vgl. MBWWK, 2009a, gem. § 53 Abs. 1 ÜSchO) nach dem Grad des Erreichens von Lernanforderungen (Kriterialnorm), nach dem individuellen Lernfortschritt und der Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler (Individualnorm) sowie nach Vergleich mit der Lerngruppe (Sozialnorm). Nach Einschätzung der Rechtsabteilung des rheinland-pfälzischen MBWWK wenden Lehrkräfte nach wie vor „verstärkt die Kriterialnorm zu Lasten der Individualnorm“ an. Lehrkräfte „fürchten sich“, so der Experte, vor der „Gerechtigkeitsdebatte mit Schülern und deren Eltern“ und würden so von den gesetzlichen Freiräumen noch zu wenig Gebrauch machen.

„Klar ist, dass in Klassenstufen, nach denen Abschlüsse und Berechtigungen vergeben werden, die Individualnorm gegenüber der Kriterialnorm deutlich zurücktreten muss. In niedrigeren Klassenstufen könnte § 53 ÜSchO mutiger als in der bisheri-

gen Praxis angewandt werden. Das erfordert natürlich entsprechende Informationen an die Eltern“ (MBWWK, schriftliche Einschätzung der Rechtsabteilung vom 15.02.2016).

Die ÜSchO unterscheidet dabei zwischen „Leistungsfeststellung“ und „Leistungsbeurteilung“ (§ 50ff ÜSchO). Der Großteil der Beiträge erfolgt individuell, kann also differenzierend ausgestaltet werden und gilt somit als Leistungsbeurteilung. Lediglich Klassenarbeiten und schriftliche Überprüfungen sind Formen der Leistungsfeststellung, die gruppenbezogen erbracht werden müssen und gemäß Verwaltungsvorschrift von 2012¹ nicht differenzierend beurteilt werden dürfen. Eine differenzierte Leistungsbeurteilung ist juristisch betrachtet möglich.

3 Leistungsanforderung und Leistungsbewertung in der Praxis der Schwerpunktschulen

Die flächendeckende Onlinebefragung (Vollerhebung) ergab, dass 89% der Grundschulen und 66% der Schulen der Sekundarstufe I die Leistungsanforderungen für alle Schüler_innen individualisieren (vgl. Laubenstein et al., 2015, 171). In Schwerpunktschulen des Primarbereichs ist also das Prinzip der Individualisierung bei der Leistungsanforderung bereits deutlich weiter verbreitet, als in Schulen der Sekundarstufe I. Eine genaue und umfassende Betrachtung der in der Praxis angewandten Verfahrensweisen erfolgte bei Laubenstein et al. (2015). Die SPS der Sekundarstufe I sind auf dem Weg, unterrichtspraktische Lösungen für die Individualisierung der „Förderung“ und der „Leistungsanforderung“, „Leistungsermittlung und Leistungsbewertung“ umzusetzen (MBWWK, 2009a, 2009b). Es zeigt sich deutlich, dass dabei die Leistungsheterogenität der Regelschüler_innen eine besondere Herausforderung für die Lehrkräfte darstellt. Eine Integrierte Gesamtschule beschreibt in einem Interview die „gegebene Leistungsheterogenität der Regelschüler_innen] unabhängig von Schwerpunktschule als große Herausforderung des schulischen Alltags“:

- L1: Im Grundkurs Deutsch ist die Leistungsdichte ziemlich unten, da ist es leider fast so, dass wir mit den Regelschülern auf Förderniveau arbeiten.
- L3: Ja, bei mir auch beide Grundkurse auf Förderschulniveau. (...) Ich sehe halt die Schwierigkeit, dass es viele Schüler gibt, die gut sind, auf ihrem Niveau natürlich. (...) Aber ist das der richtige Weg, weil 90% in dem Kurs ja Regelschüler sind. Und es geht um diese Regelschüler, die das Förderschulniveau fahren.
- (Gruppeninterview mit Lehrkräften einer Integrierten Gesamtschule, IGS2)

¹ Gemäß der Verwaltungsvorschrift Nr. 1 vom 12.07.2012, GAmtsbl. S. 277.

Die Herausforderungen der Leistungsheterogenität der Regelschüler_innen zeigen sich unabhängig von SPS aus Sicht einer Lehrkraft dabei auch in anderen Bereichen, wie bspw. im Kommunikationsstil oder auch im Sportunterricht:

L1: Das ist für mich ein riesiges Problem der letzten 10 bis 12 Jahre. (...) die können keinen Satz formulieren (...) die Kinder können nicht mehr balancieren.

L2: Nicht mehr rückwärts laufen.

L1: (...) Ich bin auch Relilehrer. Die haben keine Ahnung vom sozialen Miteinanderumgehen.

L2: Und auch personale Kompetenzen, wie „Wie organisiere ich meine Arbeit? Mein Material. Wie gehe ich mit Aufgabenstellungen um? (...)“

I: Wir sprechen hier nun aber nicht von Förderschülern? Nicht über ein Phänomen, das im Besonderen mit Inklusion und Schwerpunktschule zu tun hat?

L2: Nein, von den Regelkindern. (...)

(Gruppeninterview mit Lehrkräften einer Integrierten Gesamtschule, IGS2)

Das Dilemma der gestuften Förderung formuliert eine Lehrkraft wie folgt:

L2: Für mich ist schwierig, dass man die Schüler einerseits da abholen soll und will, wo sie stehen, es im Schulgesetz heißt, wir sind zur individuellen Förderung verpflichtet, also alle Kollegen und für alle Schüler, aber andererseits, wer das konsequent macht, da könnte man am Ende nicht die Klassenarbeit auf Regelschulniveau machen. Das müssen wir aber bei den Kindern, die kein Gutachten haben. Und so lange das so ist, dass man sie einerseits im Unterricht individuell fördern soll und dann alle gleich bewerten [in der Klassenarbeit], außer die Schüler, die nach einem anderen Bildungsgang unterrichtet und bewertet werden, da könnten wir in Mathe unser Thema mit $\frac{3}{4}$ der Klasse einpacken (...). Solange wir also bei den Regelschülern individuell fördern sollen, aber nicht individuell benoten dürfen, ist es ganz schwierig (...)

L3: Individuell fördern, wollen wir ja auch (...) aber am Ende müssen die Regelschüler, die regulären Arbeiten schreiben.“

(Gruppeninterview mit Lehrkräften einer Integrierten Gesamtschule, IGS2)

4 Diskussion

Die Gesetzesformulierungen eröffnen den Kollegien bewusst Spielräume. Die laufenden und abgeschlossenen Erhebungen zeigen, wie sehr die Lehrkräfte vor allem bei Regelschüler_innen mit der Umsetzung der Verordnungen ringen. Bei Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf scheint es den Lehrkräften leichter zu fallen, da dies gemäß Bildungsgang klarer geregelt ist (es gilt § 1 Abs. 2 bis 7 der Schulordnung für öffentliche Förderschulen). Bildungsstandards definieren die Verbindlichkeit von Lernergebnissen für alle Lernenden. So soll vermieden werden, dass die Schü-

ler_innen mit deutlich unterschiedlichen Kenntnissen die Schule verlassen und mit möglichst gleichen Chancen ins Erwachsenenleben treten (vgl. OECD, 2010). Die Ergebnisse der laufenden Einzelfallstudien geben Hinweise darauf, dass Lehrkräfte verstärkt bei der formalen Qualifikation in ein Dilemma geraten. Deshalb sollten formative Bewertungen (vgl. Stern 2010) im Sinne eines „assessment for learning“ (vgl. Black & Wiliam, 2009) bereits während des Lernprozesses erfolgen. Dabei stellt die Gratwanderung zwischen anerkennender Ermutigung bei der Überprüfung des Könnens und der realistischen Selbsteinschätzung (siehe Mitverantwortung) zur Entwicklung der Selbstkompetenz der Schüler_innen auf ihrem Weg zur Eigenverantwortung (vgl. Guthöhrlein et al., 2016) eine besondere Schwierigkeit für Lehrkräfte und inklusive Schulentwicklung dar. In diesem Kontext sollten Lehrkräfte in ihrem autonomen Handeln als Professionelle gestärkt werden (vgl. Stern, 2010). In Übereinstimmung mit Stern (2010) zeigen die GeSchwind-Ergebnisse, dass inklusive Schulen nicht die Gesetzeslage im Mittelpunkt sehen, sondern vielmehr „die praktischen Probleme“ der Lehrkräfte und ihrer Schüler_innen (ebd., 12). Ein inklusives Leistungsverständnis sollte nicht Wissenslücken und Defizite an Regelstandards messen, sondern vielmehr individuelle Lernfortschritte ermitteln und unterstützen. Ein solcher Leistungsbegriff muss auch Schülerleistungen wie Teamfähigkeit oder fächerübergreifendes Verständnis als vollwertige Leistungen anerkennen, die einer „neuen Kultur des individualisierten und eigenverantwortlichen Lernens entsprechen“ (Stern, 2010, 13). Bei der Leistungsbewertung erscheint eine Schwerpunktsetzung auf formative („mid-time assessment“) Bewertungsverfahren (vgl. Hascher, 2008) und Methodenvielfalt bei der Leistungsfeststellung und -bewertung sinnvoll. Um auch summative Bewertungsverfahren für das Lernen zu relativieren und für Lernprozesse gewinnbringend zu nutzen, könnten diese mit einer Verbesserungsmöglichkeit angeboten werden. Schwerpunktschulen setzen dabei bereits auf Methodenvielfalt bei der Leistungsbewertung, experimentieren mit alternativen Bewertungsinstrumenten und berücksichtigen unterschiedliche Lerngelegenheiten im Rahmen unterschiedlicher, individueller Ziele und Bildungsgängen.

Ein ‚erweitertes Leistungsverständnis‘ (vgl. Sacher, 2004; Bohl, 2004; Fröhlich et al., 2006), das einer modernen Arbeitswelt Rechnung trägt, sollte „Menschen ausbilden, die wissen, wie sie handeln sollen in Situationen, auf die sie nicht vorbereitet wurden“ (nach Wiliam, 2006, 3, übersetzt von Stern, 2010, 23). Demzufolge müssen die Konkretisierungen der Bildungsstandards als Bündelung von Fähigkeiten, auf die man in verschiedenen Situationen des Alltags- und Berufslebens zurückgreifen kann, um Probleme zu lösen, in den schuleigenen Arbeitsplänen noch stärker als bisher als Schritte und Resultate

im Lernprozess und als Zuwachs von Können und weniger als Zuwachs von Wissen ausgearbeitet werden.

Literatur

- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5-13.
- Bohl, T. (2004). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Fröhlich, I., Smolinski, B. & Stern, T. (2006). Leistungen fair bewerten – Lernen individuell unterstützen. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 48 (10), 1-8.
- Guthöhrlein, K. (in Vorbereitung). *Kinder-Sichten*.
- Guthöhrlein, K., Laubenstein, D., Lindmeier, C., Scheer, D. & Sponholz, D. (2016). Das Lernbüro. Ein exemplarisches Beispiel inklusiven Unterrichts. *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, Nr. 4/5 /2016 39. Jahrgang, 53-60.
- Hascher, T. (2008). *Diagnostizieren im Unterricht* (ÖZEPS-Schriftenreihe 5). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK).
- Landtag Rheinland-Pfalz (2012). *Antwort des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur auf die Große Anfrage der Fraktion der CDU. Zukunft der Förderschulen und Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz*. Drucksache 16/1789. Zugriff am 19.01.2015. Verfügbar unter <http://www.landtag.rlp.de/landtag/drucksachen/1789-16.pdf>.
- Laubenstein, D., Lindmeier, C., Guthöhrlein, K. & Scheer, D. (2015). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lindmeier, C. & Lindmeier, B. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung*. Bd. 1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer.
- MBWWK (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur) (2009a). *Übergreifende Schulordnung (ÜSchO) für die öffentlichen Realschulen plus, Integrierten Gesamtschulen, Gymnasien, Kollegs und Abendgymnasien in Rheinland-Pfalz*.
- MBWWK (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur) (2009b). *Eckpunktepapier zur Erstellung schuleigener Arbeitspläne*. Zugriff am 12.01.2016. Verfügbar unter https://www.google.de/search?q=Eckpunktepapier+MBWWK&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=QqvOV8acHuTk8Aeb6qboDQ#q=Eckpunktepapier+MBWWK+Arbeitspl%C3%A4ne.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2010). *Bildung auf einen Blick. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland*. Zugriff am 29.04.2016. Verfügbar unter <http://https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45925284.pdf>.
- SchulG (2004). *Schulgesetz vom 30. März 2004*. Zugriff am 11.10.2016. Verfügbar unter <http://landesrecht.rlp.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+RP+%C2%A7+25&psml=bsrlprod.psml>.
- Stern, T. (2010). *Förderliche Leistungsbewertung*. Zugriff am 29.11.2015. Verfügbar unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/25plus/index.xml>.
- Sacher, W. (2004). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiliam, D. (2006). *What kinds of assessment promote learning?* Presentation to NARST annual conference, San Francisco. Zugriff am 14.10.2016. Verfügbar unter <http://www.dylanwiliam.net>.

David Scheer

Schulentwicklung im Spannungsfeld von Inklusion und Leistungsgesellschaft: Die Rolle von Schulleitung

Das Forschungsvorhaben, dessen Zwischenstand (Stand April 2016) hier berichtet wird, geht den Fragen nach Rolle, Aufgaben, Gestaltungsmöglichkeiten und Rahmenbedingungen von Schulleitung bei der Umsetzung schulischer Inklusion nach. Hierfür wurden 16 Schulleiter_innen mittels qualitativer Experteninterviews befragt, von denen 15 mit qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Der Beitrag gibt als Zwischenergebnis Hinweise darauf, wie das subjektive Führungsverständnis der Schulleiter_innen mit ihrem Verständnis von schulischer Inklusion und deren Umsetzung vor Ort zusammenhängen könnte.

1 Einleitung und Fragestellung

Obwohl sich die Forschung über die Schlüsselfunktion der Schulleitung für Schulentwicklung einig ist (vgl. Bensen, 2010; Wissinger, 2011), liegen bezogen auf den Kontext Inklusion kaum empirische Befunde zu erfolgreichem Schulleitungshandeln vor (vgl. Scheer et al., 2014; Scheer, 2016). Der vorliegende Beitrag stellt Zwischenergebnisse eines Forschungsvorhabens vor, welches den Fragen nach Rolle, Aufgaben und Gestaltungsmöglichkeiten sowie Rahmenbedingungen von Schulleitung im Zusammenhang mit schulischer Inklusion nachgeht. Ausgehend von Fends neuer Theorie der Schule (vgl. Fend, 2008a; 2008b) sowie einem organisationstheoretischen Modell schulischen Leitungshandelns (vgl. Bolman & Deal, 1997; Bensen, 2003) werden hier erste Zwischenbefunde dazu vorgestellt, wie in der untersuchten Stichprobe die subjektive Führungsorientierung der Schulleitung mit der Verantwortungsübernahme im Schulentwicklungsprozess und der Sicht auf schulische Inklusion zusammenhängen.

1.1 Schulentwicklung und Rekontextualisierung

Berücksichtigt man, dass Schulen keine autonome oder gar autarke Organisation darstellen, sondern eingebunden sind in ein vielschichtiges System aus Akteuren auf verschiedenen Systemebenen, wird deutlich: Spätestens seitdem externe Evaluationen und Large-Scale-Assessments als Steuerungsinstrumente in der Bildungsorganisation eingesetzt werden (ab den frühen 2000er Jahren), greifen Schulentwicklungsmodelle, die auf die konkrete Schule als Motor der Entwicklung setzen (z.B. Rolff, 2010), für sich alleine gesehen zu kurz (vgl. Wissinger, 2007). Vor dem Hintergrund einer Theorie der Neuen Steuerung im Bildungssystem (Educational Governance) erklärt Fend die Prozesse, die die Situation der Einzelschule formen, über das Konzept der Rekontextualisierung:

„Was die Akteure auf Schulebene tun, ist eine Rekontextualisierung der Regelungsvorgaben der Makroebene, des ‚Masterplans der Bildungsplanung‘ auf eine neue Handlungsebene, auf die der einzelnen Schule und die lokalen Umstände. Gleichzeitig regelt die Makroebene, was auf der Ebene der Schule entschieden werden kann und geleistet werden muss“ (Fend, 2008b, 154).

Diese Rekontextualisierung erfolge, so Fend weiter, zunächst einmal primär durch die Schulleitung:

„Die Rekontextualisierungsaufgabe, die Umsetzung der institutionellen Rahmenbedingungen und Vorgaben in die konkreten Arbeitsverhältnisse vor Ort, obliegt somit primär der Schulleitung“ (Fend, 2008b, 166).

Folgt man diesen theoretischen Grundannahmen, so wird die Entwicklung schulischer Inklusion an der Einzelschule vor Ort wesentlich davon mitbestimmt, wie die Schulleitung diesbezügliche rechtliche Rahmenbedingungen interpretiert und auch durch das, was sie selbst unter den damit verbunden Begriffen (wie z.B. Inklusion) versteht.

1.2 Organisationstheoretisches Modell von Führung

Die Art des Führungsstils einer Führungskraft beschreiben Bolman und Deal (1997) über die Perspektive, aus der diese ihre Organisation betrachtet. Dazu formulieren sie ein Modell aus vier Rahmen, durch welche eine Führungskraft auf ihre Organisation blicken kann. Einen Überblick über die vier Rahmen bietet Tabelle 1. Wesentlich für dieses Modell ist, dass sich die Rahmen nicht gegenseitig ausschließen, sondern dass „gutes“ Führungsverhalten nach Bolman und Deal darin besteht zu „reframen“ (Bolman & Deal, 1997, 12), also den Blickwinkel auf die Organisation je nach Situation zu variieren.

Insgesamt kann dieses Modell als empirisch gut erprobt und für die Forschung als gut operationalisierbar angesehen werden (vgl. Bensen, 2003; Gerick et al., 2009; Languth, 2006).

Tab. 1: Die vier Rahmen nach Bolman und Deal (1997, 15) in der Übersetzung von Bensen (2003, 145)

	Rahmen			
	Strukturell	Personal	Politisch	Symbolisch
Organisationsmetapher	Maschine	Familie	Dschungel	Kirmes, Theater, Tempel
Zentrale Begriffe	Regeln, Rollen, Ziele, Verfahrensweisen, Technologie, Umwelt	Bedürfnisse, Fähigkeiten, Beziehungen	Macht, Einfluss, Wettbewerb, „Mikropolitik“	Kultur, Bedeutung, Rituale, Metaphern, Zeremonien, Geschichten
Bild von Führung	Sozialarchitektur	Bevollmächtigen und Unterstützen	Verteidigen und Fürsprechen	Inspirieren
Grundlegende Herausforderung an die Führung	die Struktur der Aufgabe, der Technologie und den Anforderungen der Umwelt anpassen	Organisationale und individuelle Bedürfnisse in Einklang bringen	Strategien und Macht entwickeln	Vertrauen und Bedeutung erzeugen

1.3 Fragestellung

Das diesem Beitrag zugrunde liegende Forschungsvorhaben untersucht als Dissertationsprojekt die Rolle von Schulleitung in der inklusiven Schulentwicklung an rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen (vgl. Scheer et al., 2014; Scheer, 2016). Im vorliegenden Beitrag wird der derzeitige Zwischenstand der Auswertung hinsichtlich der Frage skizziert, wie das Führungsverständnis der befragten Schulleiter_innen mit der Rekontextualisierung schulischer Inklusion vor Ort zusammenhängt.

2 Methode

2.1 Stichprobe

Die Zielgruppe dieser explorativ angelegten qualitativen Untersuchung waren Schulleiter_innen an rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen der Primar- und Sekundarstufe. Zur Auswahl der Stichprobe wurde ein qualitativer Stichprobenplan angelegt (vgl. Schreier, 2010). Zur Bestimmung der Zellen im Stichprobenplan wurden folgende Merkmale angesetzt: Schulart (Grundschu-

le, Realschule Plus, Integrierte Gesamtschule), Schulaufsichtsbezirk (Neustadt a.d. Weinstraße, Trier, Koblenz) sowie geografische Lage (Stadt, ländlicher Raum). Insgesamt wurden 16 Teilnehmer_innen ausgewählt. In die Auswertung flossen davon 15 Interviews ein. In einem Fall stand ausschließlich die didaktische Koordinatorin für ein Interview zur Verfügung. Dieses Interview wurde in der Auswertung nicht weiter berücksichtigt, da der Fokus der Untersuchung auf der Personengruppe der Schulleiter_innen liegt, nicht auf der der erweiterten Schulleitung. Eine Übersicht über die Stichprobe findet sich an anderer Stelle (vgl. Scheer, 2016).

2.2 Experteninterview

Im Zeitraum Februar/März 2014 wurden die Teilnehmer_innen mittels leitfadengestützter qualitativer Experteninterviews (vgl. Meuser & Nagel, 1991) befragt. Der Leitfaden enthielt neben einem offenen Einstiegsimpuls zur Erzählung über den Berufsalltag als Schulleiter_in eine nach den vier Hauptfragestellungen des Vorhabens (vgl. Scheer et al., 2014) gegliederte Sammlung an Impulsfragen. Ergänzend kam ein kurzer Begleitfragebogen zur Situation der Schule sowie zu berufsbiografischen Informationen zum Einsatz, wie Witzel (1985) dies nahelegt.

2.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Interviews werden nach wörtlicher Transkription der Audiomitschnitte derzeit mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2015) ausgewertet. Nach einer ausführlichen initiiierenden Textarbeit (vgl. Scheer, 2016) wurde durch ein kombiniert induktiv-deduktives Vorgehen das Kategoriensystem erstellt, mit dem die Interviews codiert wurden. Die qualitative Interpretation des Textmaterials wird dabei im Sinne einer Triangulation der Auswertungsverfahren (vgl. Flick, 2011) durch quantitative Auswertungsschritte (z.B. Skalierung von Codes, Cluster-Analyse) ergänzt.

3 Zwischenergebnisse

3.1 Führungsverständnis der Schulleiter_innen

Das Führungsverständnis der Schulleiter_innen wird im Sinne des Four-Frame-Models von Bolman und Deal (siehe Tabelle 1) über ein von Bensen (2003) vorgeschlagenes Kategoriensystem operationalisiert. Neben der inhaltlich beschreibenden und interpretativen Analyse wird hier eine Skalierung vorgenommen. Als Skalenwert für die Stärke der Ausprägung eines Führungsrahmens wird die Anzahl der im Interview zu identifizierenden Indikatoren für jeden einzelnen Führungsrahmen herangezogen. Zur besseren

Vergleichbarkeit der Führungsrahmen untereinander wurde dann je Rahmen eine Ordinalskala gebildet: „Schwache Ausprägung“ ($\leq 25\%$ der möglichen Indikatoren eines Führungsrahmens), „Eher schwache Ausprägung“ ($\leq 50\%$), „Eher starke Ausprägung“ ($\leq 75\%$), „Starke Ausprägung“ ($> 75\%$). Die Ausprägung der Führungsrahmen in der Stichprobe ist in Abbildung 1 dargestellt. Während die Verteilung der Ausprägung der Führungsrahmen nach derzeitigem Auswertungsstand bzgl. des Structural Frame, des Human Resource Frame sowie des Symbolic Frame mit der von Bensen (2003, 218) gefundenen Verteilung im Wesentlichen vergleichbar ist (trotz methodisch unterschiedlichem Vorgehen bei der Skalierung), sieht man in der hier vorgestellten Untersuchung eine deutlich stärkere Betonung des Political Frame. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Rahmenbedingungen der Schwerpunktschulen zu einer höheren Notwendigkeit des Konfliktmanagements, des Verhandeln und politischen Agierens durch Schulleitung führen: Solche Rahmenbedingungen sind insbesondere (1) die erweiterten Aufgaben einer Schwerpunktschule, (2) die als knapp empfundene Ausstattung mit Personal und materiellen Ressourcen sowie (3) die Notwendigkeit, verschiedene berufsgruppenspezifische Interessen und Sichtweisen zu koordinieren.

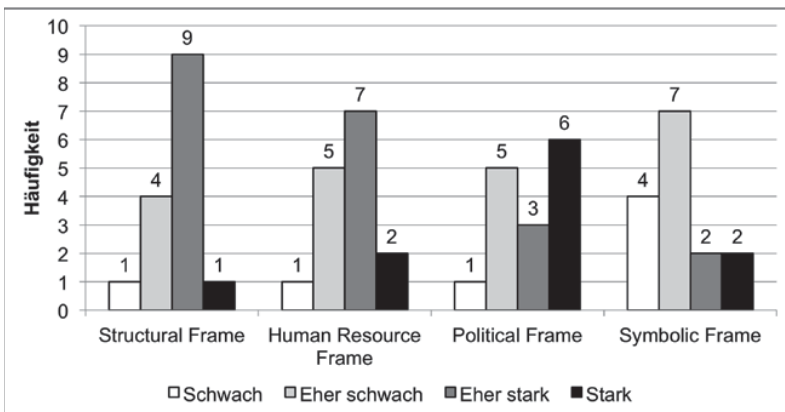


Abb. 1: Ausprägung der Führungsrahmen in der Stichprobe ($N = 15$), angegeben in Anzahl der Schulleiter_innen je Ausprägung

3.3 Rekontextualisierung von Inklusion

Die Rekontextualisierung schulischer Inklusion kann in den Interviews auf mehreren Ebenen identifiziert werden: in dem von der interviewten Schulleitung vertretenen Begriffsverständnis von Inklusion (und damit verbunden der

Auffassung der Aufgabe von Schwerpunktschule), in der Bewertung der Möglichkeiten und Grenzen schulischer Inklusion sowie in beschriebenen Elementen der Gestaltung von Organisations-, Unterrichts- und Teamentwicklung. Dass es auf allen drei Ebenen Hinweise auf Unterschiede je nach subjektiver Führungsorientierung insgesamt gibt, lässt sich an der Gegenüberstellung zweier Beispiele zeigen (Tabelle 2). Diese Darstellung legt vorläufig nahe, dass mit stärkerer Ausprägung der Führungsrahmen insgesamt eine offenere Definition von Inklusion, eine positivere Bewertung von Möglichkeiten und Grenzen schulischer Inklusion sowie vielfältigere Elemente von Schulentwicklung einhergehen können. Eine Überprüfung dieses Eindrucks an der Gesamtstichprobe steht derzeit aus.

Tab. 2: Kontrastierende Falldarstellung zweier befragter Schulleiter

	IGS-3-m-Gr	IGS-4-m
Führungsrahmen		
<i>Structural Frame</i>	<i>Eher schwach</i>	<i>Eher Stark</i>
<i>Human Resource Frame</i>	<i>Schwach</i>	<i>Stark</i>
<i>Political Frame</i>	<i>Schwach</i>	<i>Eher Schwach</i>
<i>Symbolic Frame</i>	<i>Schwach</i>	<i>Stark</i>
Sicht auf Inklusion		
Begriffsverständnis	Inklusion als Förderung von Schüler_innen mit sonderpäd. Förderbedarf an Regelschulen	Inklusion als päd. Umgang mit Heterogenität in Gänze; Schwerpunktschule auf sonderpäd. Förderbedarf bezogen
Möglichkeiten & Grenzen	Personeneigenschaften von Schüler_innen als Referenzpunkt für Grenzen	Aktuelle Rahmenbedingungen als Referenzpunkt für Grenzen
Übergreifende Bewertung	Eher skeptische Grundhaltung	Erweiterte Heterogenität an Schule als Chance und Ziel
Inklusive Schulentwicklung		
Organisationsentwicklung	Betonung von äußerer Differenzierung	Betonung von veränderter Schulkultur
Unterrichtsentwicklung	Förderung wird umgesetzt als Betreuung einzelner Schüler_innen im Fachunterricht	Keine methodische Dogmatik für Unterrichtsgestaltung; Hervorhebung des Beziehungsaspekts
Teamentwicklung	Förderschullehrkräfte als Einzelbetreuung für einzelne Schüler_innen	Keine Hervorhebung einzelner Lehrämter; Jahrgangsteams als Kern der Arbeit

4 Perspektiven

In diesem Beitrag konnten einzelne Aspekte an Zwischenergebnissen der Untersuchung skizziert werden. Auf eine tiefergehende Beschreibung mit exakter Analyse der zugrunde liegenden Fundstellen in den Interviews musste aufgrund der gebotenen Kürze des Textes verzichtet werden.

Es zeigte sich, dass, im Vergleich mit früheren Studien, eine Verstärkung politischer Führung festgestellt werden kann. Dies steht im Einklang mit dem an anderer Stelle berichteten Zwischenergebnis, dass die Schulleiter_innen von einer Veränderung des Aufgabenspektrums von Schulleitung durch Inklusion sprechen (vgl. Scheer, 2016). Zudem zeichnen sich Tendenzen ab, die auf eine Bedeutung der Ausprägung von Führung für die inklusive Schulentwicklung hindeuten. Hier lassen sich Querbezüge zu Befunden aus anderen Studien herstellen, die Ähnliches nahelegen (für eine Zusammenstellung internationaler Studien siehe Scheer et al., 2014; Scheer, 2016). Inwieweit sich die hier aufgezeigten Tendenzen bestätigen, wird die weitere Auswertung und Interpretation der Interviews zeigen müssen.

Literatur

- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1997). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership* (2. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bonsen, M. (2003). *Schule, Führung, Organisation: Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Bonsen, M. (2010). Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 199-203). Stuttgart: UTB.
- Fend, H. (2008a). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008b). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2011). *Triangulation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerick, J., Gieske, M. & Harazd, B. (2009). Welches Leitungsverhalten wünschen sich Lehrkräfte an Grundschulen? In C. Röhrner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung* (S. 241-245). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gieske, M. (2013). *Mikropolitik und schulische Führung. Einflussstrategien von Schulleitern bei der Gestaltung organisationalen Wandels*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Languth, M. (2006). *Schulleiterinnen und Schulleiter im Spannungsverhältnis zwischen programmatischen Zielvorgaben und alltäglicher Praxis: Eine empirische Studie zur Berufsauffassung von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Göttingen: Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschung – Praxis* (S. 29-36). Stuttgart: UTB.
- Scheer, D., Laubenstein, D. & Lindmeier, C. (2014). Die Rolle von Schulleitung in der Entwicklung des inklusiven Unterrichts in Rheinland-Pfalz – Vorstellung eines Forschungsdesigns im Rahmen der Schulbegleitforschung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65, 147-155.
- Scheer, D. (2016). Experteninterviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern an rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen – Erste Einblicke in den Prozess der qualitativen Inhaltsanalyse. In T. Sturm, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung* (S. 159-169). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schreier, M. (2010). Fallauswahl. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 238-251). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wissinger, J. (2007). Does School Governance matter? Herleitungen und Thesen aus dem Bereich „School Effectiveness and School Improvement“. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance* (S. 105-129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wissinger, J. (2011). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 96-115). Münster: Waxmann.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 227-255). Weinheim: Beltz.

Ulrike Barth, Dietlind Gloystein und Elisabeth Plate

„Learning without Limits“ – Lernen ohne Begrenzungen

Learning without Limits kann als eine Philosophie von Lehr- und Lernprozessen in Schulen bezeichnet werden, die sich der international weitverbreiteten Etikettierung und Selektion von Schüler_innen nach Leistung, basierend auf der Annahme eines statischen Begabungsbegriffs, entgegenstellt. Stattdessen wird der Anspruch erhoben, die Lernkapazitäten jeder Schülerin bzw. jedes Schülers unaufhörlich zu erweitern. Diese Herangehensweise an die Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen zeigt viele Parallelen zu anderen pädagogischen Ansätzen, Unterrichtskonzeptionen etc. und nicht zuletzt zu einer inklusiven Pädagogik und ihren zugrundeliegenden Werten. Im vorliegenden Beitrag wird „Learning without Limits“ als eine Ressource für inklusive Schulentwicklungen vorgestellt, die viele Anregungen bietet, bestehende Praktiken und Strukturen weiterzudenken und mit aktuellen Widersprüchen im Schulsystem umzugehen.

Einleitung

„Das wird er nie lernen!“

Wem ist dieser Satz in der Schule nicht schon begegnet? Wer hat ihn vielleicht selber schon über Schüler_innen gedacht oder war zumindest von ihren unerwarteten Leistungen überrascht? Vielleicht hat der/die eine oder andere den Satz auch schon über sich selber gehört, z.B. in der eigenen Schulzeit. Er ist einer von vielen Hinweisen darauf, dass in der Mehrheit der Schulsysteme noch immer ein statischer Begabungsbegriff verwendet wird, der individuelle Entwicklungen als biologisch determiniert beschreibt, obwohl ihm seit den 1960er Jahren ein dynamisches Verständnis von Begabung entgegengesetzt wird (vgl. Roth, 1969), das den Einfluss von Umweltfaktoren auf Lernentwicklungen stärker in den Blick rückt. Die Annahme einer individuell begrenzten und prognostizierbaren Lernfähigkeit von Schüler_innen spiegelt sich sowohl im pädagogischen Handeln der Lehrpersonen als auch struktu-

rell, beispielsweise in Etikettierungspraktiken, Zuweisungsdiagnostik oder den selektiven Strukturen mehrgliedriger Schulsysteme, wieder. Der Druck auf Lehrpersonen, u.a. die schulische Leistungsfähigkeit von Schüler_innen frühzeitig zu prognostizieren und ihnen entsprechende Labels zuzuschreiben, um dann entsprechende Fördermaßnahmen einsetzen und Lernangebote anpassen zu können, ist in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich gestiegen. Nicht zuletzt können dafür die zunehmenden neoliberalen Interessen in Bildungssystemen verantwortlich gemacht werden. Diese Entwicklungen und ihre diskriminierenden Folgen für Schüler_innen stehen im krassen Widerspruch zu dem Auftrag, inklusive Bildungsangebote zu entwickeln. Dies ist vielfach beschrieben und diskutiert worden (vgl. Plate, 2012; Booth et al., 2003; Prengel, 2003). International wird von zwei divergierenden Agenden gesprochen, die die Bildungssysteme aktuell dominieren: die „inclusion agenda“ und die „standards agenda“ (vgl. Plate, 2016; Rose, 2014; Ainscow et al. 2006).

In diesem Klima zunehmender Selektions- und Etikettierungspraktiken entstand in England an der Universität Cambridge „Learning without Limits“ (Hart et al., 2004) als Ergebnis des gleichnamigen Forschungsprojektes.

Learning without Limits (LwL) kann als eine Philosophie von Lehr- und Lernprozessen bezeichnet werden, die dem Konstrukt eines statischen Begabungsbegriffs und begrenzter Leistungsfähigkeit die Auffassung entgegensetzt, dass jeder Mensch eine unbegrenzte, veränderbare Lernkapazität besitzt. Dementsprechend ist das Ziel schulischer Lernarrangements nicht mehr, mit ausgewählten Schüler_innengruppen vorgegebene Leistungsstandards zu erreichen, sondern die kontinuierliche Erweiterung der Lernkapazität aller Schüler_innen. Lehrpersonen erhalten mit LwL keine präskriptiven Vorgaben zur Gestaltung von Lernangeboten, sondern eine Reflexionsfolie für ihr pädagogisches Handeln, auf deren Basis sie Veränderungen entsprechend den individuellen Gegebenheiten in ihren Schulen, Klassen etc. vornehmen können.

Als wir LwL kennenlernten, hat uns zum einen die anwendungsbezogene Bearbeitung der in sich widersprüchlichen Forderung, Inklusion umzusetzen und gleichzeitig extern vorgegebene, normative Standards zu erfüllen, beeindruckt (vgl. Booth et al., 2003; Plate, 2012). Zum anderen sind wir von der Umfänglichkeit der Betrachtung von Lehr- und Lernprozessen in schulischen Kontexten begeistert, in der didaktische und diagnostische Aspekte, schulische und schulsystemische Entwicklungen sowie die Professionalisierung von Lehrpersonen u.a. zusammengebracht werden. Wir haben LwL als Ressource für inklusive Schulentwicklungen entdeckt, mit vielen Anknüpfungspunkten an bestehende pädagogische Ansätze und Konzeptionen. Zwei mög-

liche Anschlüsse werden wir in diesem Beitrag nach einer kurzen Beschreibung des Forschungsprojekts LwL und seiner zentralen Ergebnisse aufzeigen. Unser Anliegen mit diesem Beitrag ist es, LwL als Anregung zum Weiterdenken und als mögliche Ergänzung aktueller inklusiver Schulentwicklungen in deutschsprachigen Ländern vorzustellen.

1 Das Forschungsprojekt „Learning without Limits“

Das englische Schulsystem ist international bekannt für die Dominanz externer Evaluationen und daran anknüpfend die ausgeprägte Etikettierung und Selektion von Schüler_innen anhand ihrer schulischen Leistungsergebnissen. Seit Einführung des National Curriculum durch den Education Reform Act (HM Government, 1988) werden die Leistungen von Schüler_innen und Lehrpersonen regelmäßig in Bezug auf die curricularen Standards überprüft und veröffentlicht, was einen massiven Druck auf alle Beteiligten ausübt (vgl. Plate, 2012; Peacock, 2005; Hart, 1998). Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass sich ausgerechnet in England Wissenschaftler_innen auf die Suche nach Lehrpersonen begaben, die sich diesem Druck widersetzen und ihre Schüler_innen nicht auf der Basis eines statischen Begabungsbegriffs etikettieren und selektieren:

“Our research strategy [...] was to bring together a group of teachers who had rejected ideas of fixed ability and to study their practice, in order to explore and try to identify what was distinctive about teaching free from ability labelling” (Hart et al., 2004, 14).

1.1 Die Konzeption der Studie

Das Forschungsprojekt Learning without Limits begann 1999. Den Forschungsfragen entsprechend (vgl. Abb. 1, S. 229) wurde ein partizipativ orientiertes, qualitatives Forschungsdesign gewählt. Dies beinhaltete die einjährige Begleitung der Arbeit von neun Sekundar- und Primarstufenlehrer_innen mittels Gruppen- und Einzelinterviews mit den Lehrpersonen und ihren Schüler_innen sowie Unterrichtsbeobachtungen. Die Wissenschaftler_innen beschrieben ihr Vorgehen als einen gemeinsamen Verstehensprozess auf der Basis kontinuierlicher Kooperation mit den Lehrer_innen:

“In constant collaboration with the teachers, we gradually built up individual accounts of the key constructs at the heart of each teacher’s thinking, and an understanding of how these constructs worked together to create their distinctive pedagogy” (Hart et al., 2004, 14f).

- “➤ If teachers reject ability labelling and approaches to teaching based on it, what alternative ideas do they use to inform and construct their teaching?
- How do such teachers organize their classrooms to engage, inspire and liberate the learning of young people with widely differing experiences, backgrounds, interests and attainments?
- On what basis do they all make decisions that teachers have to make in order to create a workable, purposeful classroom environment?
- What adjustments or creative compromises do they make in order to fulfil statutory requirements and expectations?
- Are there some common principles that underpin the work of teachers who have rejected ability labelling, or are there different principles and approaches that can be identified?
- How do the schools in which they work support them in their efforts to liberate learning from the constraints of ability labelling?” (Hart et al., 2004, 44)

Abb. 1: LwL-Forschungsfragen

Die Praktiken aller Lehrer_innen wurden auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin analysiert, um Schlüsselemente zu identifizieren für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen unabhängig von einem statischen Begabungsbegriff. Als Ergebnis entstand die Philosophie Learning without Limits (vgl. Kap.1.2).¹

1.2 Zentrale Forschungsergebnisse: Lernkapazitäten erweitern statt begrenzen (Transformability vs. fixed ability)

Die zwei Kernergebnisse des Projekts bilden den Rahmen der pädagogischen Praxis aller neun Lehrer_innen der LwL-Philosophie. Erstes Kernergebnis ist die grundlegende Annahme der „transformability“, d.h. der Veränderbarkeit der Lernkapazität jeder Person (vgl. Abb. 2):

“a firm and unswerving conviction that there is the potential for change in current patterns of achievement and response, that things can change and be changed for the better, sometimes even dramatically, as a result of what happens and what people do in the present” (Hart et al., 2004, 166).

Lernkapazität ...

- ... wird durch externe und interne Faktoren konstituiert.
- ... hat eine kollektive und eine individuelle Dimension.
- ... beinhaltet verschiedene personale und nicht nur kognitiv intellektuelle Aspekte.
- ... betrachtet kognitive Elemente nicht als intern determiniert, sondern als erlernbare Fähigkeiten.
- ... ist veränderbar, da die konstituierenden individuellen und kollektiven Faktoren unter anderem von den Lehrpersonen beeinflusst werden.

(vgl. Hart et al., 2004, 166f.; Übersetzung EP)

Abb. 2: Das Konzept der Lernkapazität - fünf Unterschiede zum statischen Begabungsbegriff

¹ Seit des ersten Forschungsprojekts sind weitere Entwicklungen zu LwL für schulische und andere Bildungsbereiche entstanden. Sie können über die Projekthomepage recherchiert werden: www.learningwithoutlimits.ac.uk

Daraus resultiert als zweites Kernergebnis das Ziel für die Lehrpersonen, ihre Lernangebote und ihr Handeln so zu gestalten, dass die Lernkapazität der Schüler_innen kontinuierlich erweitert wird („enhanced capacity to learn“, vgl. Abb. 3). Beide Ergebnisse enthalten ein grundlegend verändertes Verständnis der Relation von Gegenwart und Zukunft:

“When the nine teachers set aside the concept of ability, they did not just set aside a particular way of making sense of the complexity of their classrooms; they also, necessarily, set aside the assumed stable relation between present and future that is implied by ability judgements, the assumption that, in the future, things will remain much as they are at present, and therefore present patterns of attainment and response are reliable predictors of young people’s future development” (Hart et al., 2004, 166).

An die Darstellung der zwei zentralen Forschungsergebnisse schließt sich die Frage nach Umsetzungsmöglichkeiten in der pädagogischen Praxis und Gestaltung entsprechender Lehr- und Lernprozesse an.

1.3 Elemente der Umsetzung von Learning without Limits

Die Kooperation von Lehrpersonen und Schüler_innen („*joint enterprise*“ Hart et al., 2004, 172) wird als erste Bedingung für die Erweiterung von Lernkapazitäten benannt. Grundlegend dafür ist die Erkenntnis, dass die Lehrpersonen machtlos sind, solange die Schüler_innen sich nicht für ihre eigene Lernentwicklung mit einsetzen (vgl. Florian & Linklater, 2010, 372). Die Bereitschaft der Schüler_innen, dies zu tun, hängt jedoch von ihren Erfahrungen in der Schule ab. Und diese wiederum können von den Lehrpersonen positiv beeinflusst werden, beispielsweise indem sie Schüler_innen nicht etikettieren (vgl. Hart et al., 2004, 172).

Ein zweites zentrales Element sind drei formulierte Hauptanliegen für die Lernentwicklung der Schüler_innen („*core purposes*“, ebd., 172f), die in der Gestaltung der Lehr- und Lernarrangements verfolgt werden. Weit über die Aneignung bestimmter Wissensinhalte und Fähigkeiten hinausgehend werden sie als „*affective purposes*“, „*social purposes*“ und „*cognitive purposes*“ bezeichnet (vgl. Abb. 3).

Drittens werden die Entscheidungen der Lehrpersonen über ihr pädagogisches Handeln werden drittens von drei interdependenten, praktisch umsetzbaren, pädagogischen Prinzipien („*practical pedagogical principles*“ (Hart et al., 2004, 172)) geleitet:

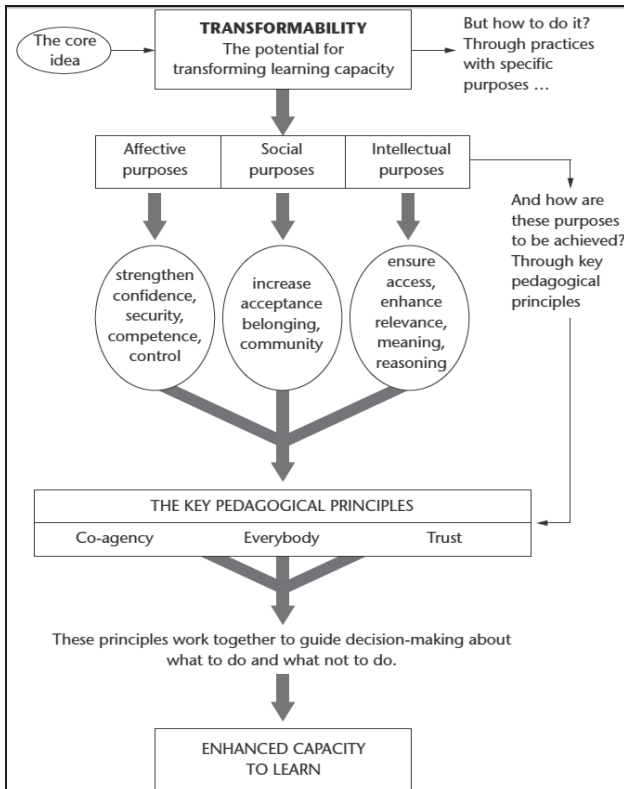


Abb. 3: Kernelemente der Umsetzung von LwL (vgl. Hart et al., 2004, 179)

„*The principle of co-agency*“ (ebd., 180f) spiegelt die praktische Umsetzung der Vorstellung von Lehr- und Lernprozessen als einer „joint enterprise“ (s.o.) von Lehrer_innen und Schüler_innen wider. Es bedeutet, dass die Verantwortung für Lehr- und Lernprozesse von Schüler_innen und Lehrpersonen gemeinsam getragen statt zwischen ihnen aufgeteilt wird. Weiter ist alles Lehrer_innenhandeln darauf ausgerichtet, die externen Lernbedingungen so zu verändern, dass die Schüler_innen sich selber für ihre Lernentwicklung einsetzen können.

„*The principle of everybody*“ (ebd., 187f) verweist auf die Notwendigkeit, Lernarrangements immer für alle Schüler_innen – statt nur für ausgewählte Gruppen – zu gestalten, da sämtliche Handlungen einer Lehrperson sich unweigerlich auf jede bzw. jeden Schüler_in auswirken – positiv oder negativ

(vgl. ebd., 261). Dabei sollen die Schüler_innen vor allem die Gelegenheit bekommen, sich an der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen zu beteiligen. Demgegenüber können leistungsbezogene Etikettierungen (z.B. das Etikett „sonderpädagogischer Unterstützungs-/Förderbedarf“) die Annahme unterstützen, dass manche Schüler_innen nur sehr wenig zu ihrem Lernen und dem anderer beitragen können (vgl. ebd., 189).

„*The principle of trusting the learner*“ (ebd., 191) betont zum einen das Vertrauen der Lehrpersonen in ihre Schüler_innen, dass sie ihr Lernen für sich bedeutungsvoll gestalten, sobald die Bedingungen passend sind. Zum anderen sagt es, dass es immer Potenzial für Entwicklung und Veränderung gibt, als Ergebnis unserer Handlungen in der Gegenwart und unabhängig von den Geschehnissen in der Vergangenheit (vgl. Hart et al., 2004, 192). Dieses Vertrauen ist eine Voraussetzung dafür, dass die Schüler_innen die Einladung für gemeinsame Lehr- und Lernprozesse annehmen können („co-agency“, s.o.).

2 „Learning without Limits“ – Anregungen für inklusive Schulentwicklung

Die vorangegangenen Ausführungen zu LwL enthalten verschiedene Aspekte, die auch in anderen Zusammenhängen, beispielsweise in bestimmten Lernverständnissen, Unterrichtskonzeptionen, didaktischen Ansätzen und nicht zuletzt in der inklusiven Pädagogik, benannt werden. Die vertiefte Auseinandersetzung mit LwL regte uns darüber hinaus dazu an, das Bekannte weiterzudenken und zu ergänzen. Unsere dadurch gewonnenen Einsichten möchten wir im Folgenden anhand von zwei Beispielen verdeutlichen. Damit verbinden wir das grundlegende Anliegen, bisher unerkannte Ressourcen für inklusive Schulentwicklungen zu entdecken und zu bündeln.

2.1 LwL aus Sicht einer Waldorfpädagogin

Reformpädagogische Schulen praktizieren seit vielen Jahren Unterricht, der jeder Person Raum für eigene Interessen und Fähigkeiten gibt. Sie unterstützen keinen feststehenden Begabungsbegriff. Was also sehe ich an der Philosophie LwL, das mich an die Waldorfpädagogik² erinnert?

Principle of co-agency. Die Schüler_innen sind diejenigen, die mich zur Lehrerin machen: An ihnen lese ich ab, was und wie ich unterrichten muss. In der Waldorfpädagogik gehen die Lehrpersonen grundsätzlich davon aus, dass jedes Kind oder jeder Jugendliche ein aktiv lernendes Wesen ist. Leh-

² Ich gehe vom Ideal aus, d.h. davon, wie ich die pädagogischen Schriften interpretiere.

rer_innen werden in dem Selbstverständnis befähigt: Es liegt an ihnen, Schüler_innen zu unterstützen, ihre eigene Kraft zu nutzen. Eine Steigerung dahingehend ist an Waldorfschulen, dass Lehrpersonen selbstverwaltet arbeiten, d.h., jede bringt sich aktiv in die Entwicklung der Schule, Realisation und Umsetzung ein. Das gesamte Lehrpersonal einer Waldorfschule ist kontinuierlich daran interessiert, die Schule, orientiert an den Idealen dieser Pädagogik, zu entwickeln. Als Kernideal gilt eine partizipative Arbeitsweise.

Principle of everybody. Das Konzept der Waldorfschule ist ein gesamtschulisches. Die Schulen nehmen alle Schüler_innen für zwölf Jahre auf. Alle sind angesprochen, alle haben denselben Lehrplan. Ein so genannter „menschkundlicher“ Blick sorgt für einen Blick auf alle in ihrem jeweiligen Entwicklungsalter und in ihrer Individualität. Dies findet Ausdruck in einem individualisierten gemeinsamen Unterricht. Grundsätzlich sind Kunst, Handwerk und Theater tragende Säulen des Konzeptes von Waldorfschulen. So werden Stärken jenseits eines rein intellektuell und kognitiven Wissenserwerbs unterstützt: Bildhafter, wissenschaftlich³ und praktisch orientierter Unterricht stehen gleichberechtigt nebeneinander zur Unterstützung der vielfältigen Fähigkeiten der Schüler_innen. Ein Teil des Unterrichts wird in drei- bis vierwöchigen Epochen unterrichtet; dadurch können Projekte am gemeinsamen Gegenstand durchgeführt werden.

Principle of trust. Schließlich geht es um den Kernpunkt Vertrauen: Eltern bzw. Bezugspersonen vertrauen den Lehrer_innen ihre Kinder für 12 Jahre an. Sie sind bereit, sich für die Schule und die Pädagogik zu engagieren. Die Schüler_innen vertrauen den Lehrer_innen, sich so zeigen zu können, wie sie sind. Lehrer_innen schließlich setzen ihr Vertrauen in die Entwicklung der Schüler_innen. Ihre Aufgabe ist es, Schüler_innen in ihrem Wesen zu erkennen und diesem wiederum durch entsprechende didaktisch-methodische und fachliche Angebote gerecht zu werden. Es gibt einen entwicklungsorientierten Lehrplan und daher auch kein Sitzenbleiben. An Waldorfschulen werden lange Beziehungen unterstützt: Die Klassenlehrer_innen unterrichten in ihren Klassen idealerweise acht Jahre lang – von der Einschulung bis zur achten Jahrgangsstufe. Erst nach dieser langen Zeitspanne übergeben die Klassenlehrer_innen die Schüler_innen an das Fachkollegium der Oberstufe.

Die waldorfpädagogische Reform fordert vom Kind ausgehende Neuerungen in den Inhalten, der Methodik und der Didaktik. Das pädagogische Handeln begründet sich aus einem erweiterten Verständnis und einer sehr differenzierten Sichtweise auf den Menschen. Es geht also nicht um den IQ in seiner

³ Es gibt in der Waldorfpädagogik eine goetheanistische Sichtweise der Wissenschaftlichkeit: Sie ist ganzheitlich, hat eine Sinnesqualität, ist methodisch besonnen. Gemeint ist hiermit, immer bei den Phänomenen selbst zu bleiben und sich von ihnen „belehren“ lassen.

gaußschen Normalverteilung, sondern um das Vertrauen in jede_n Schüler_in, die bzw. der sich ohne Leistungsdruck durch Eigeninitiative, lebendiges Interesse und persönliche Begeisterung für die vielfältigen Unterrichtsinhalte entwickeln kann. Alle besitzen unbegrenzte Lernkapazitäten. Waldorfschulen haben durch ihre eigene Rechtsform die Möglichkeit, ihre jeweilige Organisation (und dazu zählen auch Unterrichtsentwicklung und Weiterbildung des Personals) eigenständig nach den entstehenden Bedürfnissen der Kinder zu entwickeln.

2.2 LwL – und inklusive Diagnostik vs. Zuweisungs- bzw. Etikettierungsdiagnostik

LwL und Inklusion erfordern alternative Formen der Diagnostik, welche aktuellen neurobiologischen Erkenntnissen entsprechen bzw. deren Relevanz durch diese gestützt wird. Aus Sicht der inklusiven Pädagogik trägt der Gedanke, von einem dynamischen Begabungsbegriff auszugehen. Traditionell beeinflusst die Vorstellung des „bell-curved-thinking“ (Hart, 1998), wonach Schüler_innen gemäß der Normalverteilung der Intelligenztestwerte als „more able“, „average“ und „less able“ (Hart et al., 2004, 9) kategorisiert werden, das Handeln der pädagogisch Tätigen. Die starre Einteilung nach intellektuell-kognitiven Fähigkeiten („ability labelling“) prägt den Blick und die Erwartungshaltungen der Lehrpersonen gegenüber Schüler_innen mit entsprechenden Folgen für die Gestaltung des Unterrichts und für das Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der Schüler_innen. Im Sinne des Phänomens einer self-fulfilling prophecy lernen diese, sich gemäß den an sie gestellten Erwartungen zu verhalten (vgl. Hart et al., 2004, 22).

Im Kontext aktueller entwicklungspsychologischer Theorien entsprechen Systemmodelle, die eine Variabilität der individuellen Entwicklung voraussetzen, den Leitgedanken von LwL. Gestützt wird diese neue Perspektive durch den Einfluss ökosystemischen Denkens nach Porter (2002, 9), das die kindliche Entwicklung betrachtet als:

- holistisch, d.h., alle Entwicklungsbereiche (körperliche, kognitive, sprachliche, emotionale Entwicklung) werden als miteinander zusammenhängend gesehen.
- dynamisch, d.h., das Umfeld muss auf die individuelle Veränderung einer Person fortwährend reagieren.
- transaktional, d.h., die Interdependenz von Persönlichkeits- und Umweltimpulsen wird betont.
- singulär, d.h., Personen erschaffen ihre ureigenen, einzigartigen Entwicklungen.

Entwicklung wird nicht als linearer, sondern als diskontinuierlicher Prozess betrachtet; so sind beispielsweise „Entwicklungssprünge“ zu beobachten oder der Verlust von Fertigkeiten. Diese Phänomene können mit Hilfe von Selbstorganisationsprozessen (vgl. Petermann et al., 2004, 277) erklärt werden. Nach dynamisch-systemtheoretischen Vorstellungen ist die Fähigkeit, angemessen auf eine Umwelt zu reagieren, eine konstante Eigenschaft des menschlichen Zentralnervensystems. Die aktive Anpassungsfähigkeit des Gehirns, auch neuronale Plastizität genannt, ist zu jeder Lebenszeit möglich. Während man früher davon ausging, dass dieser Prozess im Alter von drei Jahren abgeschlossen ist, weiß man heute, dass auch im Jugend- und Erwachsenenalter weitreichende Veränderungen in der Struktur des kortikalen Netzwerks möglich sind (vgl. Jacobs et al., 2004, 34). Aus dieser Sicht treten Diskontinuitäten nicht nur zu einem Zeitpunkt „kritischer Perioden“ (vgl. Spitzer, 2002, 206f) bzw. „sensibler Zeitfenster“ auf, die innerhalb vorgegebener sequenziell aufbauender Entwicklungsstufen vorgesehen sind, sondern dann, wenn die gemeinsame Entwicklung mehrerer Systeme einen Punkt erreicht hat, an dem der Wechsel von einem Interaktionsmuster zum anderen geschieht – immer unter Einfluss der bisherigen Entwicklung und dem, was die Person im vorherrschenden Umfeld tut (vgl. Kraemer, 2004, 57; vgl. auch Eliot, 2003, 56ff).

Mit diesem Gedankengang kann eine weitere Begrenzung für das Lernen aufgehoben werden: Entwicklung und Lernen sind nicht nur während eingeschränkter Zeitfenster, sondern immer und jederzeit möglich. Die Konsequenzen dieser Ausführungen liegen auf der Hand: „Nur anderes Denken führt zu anderem Handeln“ (Imhäuser, 2016, 9). Wenn wir unsere Vorstellungen über das Entwicklungs- und Lernvermögen von Schüler_innen zugunsten eines Lernens ohne Begrenzungen ausrichten, wird ein anderes Menschenbild uns zu neuem Erkenntnis- und Erklärungswissen, zu einem anderen Verständnis und pädagogischem, inklusive diagnostischem, Handeln führen.

Das bedeutet, diagnostische Vorurteile und eindimensionale Sichtweisen aufzugeben. Eine an Inklusion orientierte Diagnostik braucht Modelle, die sich an Entwicklung, Lernen und Umweltbezug orientieren. Als weitere Gütekriterien gelten der Einsatz von prozessorientierten und entwicklungsbegleitenden Verfahren, eine auf Akzeptanz und Wertschätzung beruhende Interaktion, eine auf Erkenntnisse und Verständlichkeit ausgerichtete Sprache und ein grundsätzlich mehrperspektivischer Blick – alles unabdingbare Voraussetzungen für die Entwicklung einer diagnostischen Teamkultur in der Schule sowie der Bildung von Lern- statt Lehrgemeinschaften.

Schlusswort

Wie bereits in der Einleitung angedeutet, bietet LwL einen umfangreichen Zugang zu Schulentwicklung und berücksichtigt unterschiedlichste Aspekte von Unterrichts- und Organisationsentwicklung und ihre Verbindungen. Es war unmöglich, in diesem Beitrag alle Aspekte im Detail zu erwähnen und in ihrer Umsetzung darzustellen. Zur weiteren Vertiefung empfehlen wir die beiden Bücher „Learning without Limits“ (Hart et al., 2004) und „Creating Learning without Limits“ (Swann et al., 2012). Einen Aspekt möchten wir an dieser Stelle allerdings noch stärker hervorheben, da er bisher kaum berücksichtigt blieb und ein weiteres zentrales Element von LwL darstellt: Personalentwicklung. Sie wird als Bestandteil von Schulentwicklung erkannt, mit dem Ziel, die individuellen Lernkapazitäten von Lehrpersonen ebenso kontinuierlich zu erweitern wie die der Schüler_innen. Damit knüpft LwL an diverse Arbeiten zur Verbindung von Professionalisierung und Organisationsentwicklung an (vgl. z.B. Schimank, 2014; Rolff, 2010; Helsper et al., 2008; Bastian et al., 2002). Es gibt jedoch bisher nur wenige wissenschaftliche Arbeiten (vgl. Haeffner, 2012; Heise, 2009; Bensen & Rolff, 2006), die so detaillierte und konkrete Vorschläge für die Bereitstellung von Lernmöglichkeiten für Lehrpersonen und als Teil der täglichen pädagogischen Praxis auf Ebene der Einzelschule machen (vgl. auch Peacock, 2016).

LwL findet in Großbritannien und international zunehmend Verbreitung, wird allerdings in Deutschland bisher nur geringfügig beachtet. Wir hoffen, mit unserem Beitrag die Rezeption von LwL in Deutschland als Ressource für inklusive Entwicklungen und für den Abbau sozialer Ungleichheit und Diskriminierung in Schulen befördern zu können.

Literatur

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4/5), 295-308.
- Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 5, 417-435.
- Bensen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167-184.
- Booth, T., Nes, K. & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? Introduction. In T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (Hrsg.), *Developing inclusive teachers education* (S. 1-14). London: RoutledgeFalmer.
- Eliot, L. (2003). *Was geht da drinnen vor? Gehirnentwicklung in den ersten fünf Jahren* (4. Auflage). Berlin: Berlin Verlag.
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369-386.

- Haeffner, J. (2012). *Professionalisierung durch Schulentwicklung*. Münster: Waxmann
- Hart, S. (1998). A sorry tale: ability, pedagogy and educational reform. *British Journal of Educational Studies*, 46 (2), 153-68.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. & McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Heise, M. (2009). *Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz*. Münster: Waxmann.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.) (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HM Government (1988). *Education Reform Act*. London: HMSO. Zugriff am: 16.11.2016. Verfügbar unter: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga_19880040_en.pdf.
- Jacobs, S. & Schneider, M. (2004). Neuroplastizität und die Umwelt: Bedeutung für die Sensorische Integration. In S. Smith Roley, E. Blanche & R. Schaaf (Hrsg.), *Sensorische Integration* (S. 32-59). Heidelberg: Springer Verlag.
- Imhäuser, K.-H. (2016). *Inklusion – Und wir sind dafür ausgebildet* (Vortragsmanuskript. Fachtagung Lehrerrolle vorwärts am 13.04.2016 in Wittenberg). Zugriff am: 15.11.2016. Verfügbar unter: <http://beb-ev.de/inhalt/dokumentation-zur-fachtagung-lehrerrolle-vorwaerts/>.
- Kraemer, G. W. (2004). Entwicklungsneuroplastizität: eine Grundlage der sensorischen Integration. In S. Smith Roley, E. Blanche & R. Schaaf (Hrsg.), *Sensorische Integration* (S. 47-59). Heidelberg: Springer Verlag.
- Peacock, A. (2005). Raising Standards: what do we really want? *Forum*, 47 (2/3), 91-96.
- Peacock, A. (2016). *Assessment for Learning without Limits*. London: Open University Press.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft*. Heidelberg: Springer Verlag
- Plate, E. (2012). *Staff support for inclusion. An international study*. Canterbury: University of Kent.
- Plate, E. (2016). Lehrer_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer_innenbildung durch Inklusion. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Ansätze – Perspektiven – Kritik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Porter, L. (2002). *Educating Young Children with Special Needs*. London: Paul Chapman Publishing.
- Prengel, A. (2003). Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In B. Warzecha (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule: Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive* (S. 27-40). Münster: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rose, R. (2014). Inclusion and the standards agenda: a reflective commentary. *Support for Learning*, 29 (1), 54-56.
- Roth, H. (Hrsg.) (1969). *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Stuttgart: Klett.
- Schimank, U. (2014). *Governance und Professionalisierung. Notizen zu einem Desiderat*. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze*. Wiesbaden (S. 127-150). Wiesbaden: Springer.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Swann, M., Peacock, A., Hart, S. & Drummond, M. J. (2012). *Creating Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.

Inklusion am Gymnasium

Der vorliegende Beitrag stellt den Versuch dar, den Anspruch auf gymnasiale Bildung mit dem Anspruch auf inklusive Bildung in einem weiten, auf verschiedene Diversitätsdimensionen ausgerichteten Inklusionsverständnis, aber auch im engeren Sinne eines gemeinsamen Unterrichts von Schüler_innen mit und ohne Anspruch auf sonderpädagogische Förderung zusammenzudenken. Dabei werden einige Widersprüche aufgezeigt, die sich aus der Verbindung der pädagogischen Traditionen des Gymnasiums und dessen exklusivem Selbstverständnis mit der Forderung nach einer inklusiven Schule für Alle ergeben. Es werden aber auch Anknüpfungspunkte im Sinne eines gemeinsamen Interesses aufgezeigt, die Raum geben sollen für Anschlussüberlegungen zu einer inklusiven gymnasialen Schulentwicklung.

1 Einleitung

Will man Inklusion am Gymnasium diskutieren, ist es zunächst wichtig, den Inklusionsbegriff zu klären. In der Soziologie hat er sich als Gegenbegriff zur sozialen Exklusion der Deprivilegierten (vgl. Bude & Willisch, 2008) etabliert. In Bezug auf das gesellschaftliche System Schule gibt es unterschiedliche Ausprägungen des Inklusionsverständnisses. Auf der einen Seite hat sich im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Vereinte Nationen, 2006/2009) zunächst ein engeres Inklusionsverständnis durchgesetzt, das auf die gemeinsame Beschulung von Schüler_innen mit und ohne Behinderung bzw. Schüler_innen mit und ohne Anspruch auf sonderpädagogische Förderung fokussiert. Ein weites Inklusionsverständnis, das auch hier vertreten werden soll, nimmt hingegen all diejenigen Schüler_innen in den Blick, die aufgrund unterschiedlicher Diversitätsdimensionen vulnerabel für Diskriminierung sind (vgl. Siedenbiedel, 2015, 10f). Beiden Inklusionsverständnissen liegt die Annahme zugrunde, dass mit inklusiver Bildung der Reproduktion der sozialen Klassen (vgl. Bourdieu, 1982/2013) – und

somit auch der Reproduktion der Gruppe der gesellschaftlich De- oder Unterprivilegierten – entgegengewirkt werden kann.

In der spezifisch auf das Gymnasium bezogenen Pädagogik ist Inklusion traditionell ein vernachlässigtes Thema und das Gymnasium als Schulform, insbesondere die Gymnasiale Oberstufe, nimmt im inklusionspädagogischen Diskurs bislang eine eher marginale Position ein, die erst in jüngster Zeit in den Blick genommen wird (vgl. Boller & Lau, 2015; Bosse, 2016; Siedenbiedel, 2016; Greiten, 2016).

Dafür gibt es verschiedene Erklärungsansätze: Traditionell spielt die Schulpädagogik in der Gymnasiallehrer_innenausbildung gegenüber der fachlichen Ausbildung eine untergeordnete Rolle (vgl. Rupp, 2001; Sedlmayr, 2001) und innerhalb der allgemeinen Schulpädagogik ist Inklusion ein Thema, das erst seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland (vgl. Vereinte Nationen, 2006/2009) eine zentrale Stellung im Diskurs des Regelschulwesens eingenommen hat. Lange Zeit wurden Fragen der Integration und Inklusion an die Sonderpädagogik delegiert (vgl. Biewer, 2016, 126).

Umgekehrt wird im Inklusionsdiskurs das Gymnasium als markanter Baustein des segregierenden Schulsystems mit seiner Selektionsfunktion als der Inklusionsidee ähnlich entgegenstehend wahrgenommen wie die Förder- bzw. Sonderschule (vgl. Hinz et al., 2015, 76f). Dabei wird insbesondere die Idee zieldifferenten Unterrichts als der Systemlogik des Gymnasiums entgegenstehendes Prinzip wahrgenommen, da sich dadurch die Grenzen der Dreigliedrigkeit des Schulsystems verwischen würden:

„Wenn aber zieldifferent zu unterrichtende Schüler an Realschulen oder Gymnasien integriert werden, stellt sich die Frage, wieso dies nicht auch für andere Schüler möglich ist, die die Leistungsheterogenität vergrößern würden, ohne aber einen ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf zu haben“ (Koch & Textor, 2015, 105).

2 Inklusive Bildung – eine Zäsur im traditionellen Selbstverständnis des Gymnasiums

Die Aufnahme von Schüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung wird am Gymnasium diesem Selbstverständnis als hochgradig leistungsorientierte Schule entsprechend in der interessierten Öffentlichkeit als eine sehr starke Zäsur wahrgenommen, die an den Fundamenten des gymnasialen Selbstverständnisses rüttelt. So heißt es etwa in der *ZEIT*: „Für die Institution ist das ein historischer Einschnitt, vergleichbar vielleicht mit der Abschaffung des Griechischen als Pflichtfach oder der Einführung der

Koedukation“ (Spiewack, 2015, 1). Dabei wird kein differenzierter Blick auf die verschiedenen Förderbedarfe oder geworfen.

Das Zitat von Spiewack verdeutlicht zweierlei: zum einen, dass Inklusion am Gymnasium nicht einfach als eine kleine Neuerung gesehen wird, sondern als tiefer Einschnitt in das Selbstverständnis dieser Schulform. Zum anderen wird deutlich, dass das Gymnasium als Schulform nicht seit seiner Ausgestaltung durch Humboldt in Stein gemeißelt ist, sondern auch zuvor Wandlungen durchlaufen hat (Abschaffung des Griechischen als Pflichtfach und Koedukation). Freisel sieht als ein Ziel dieses Wandels am Gymnasium letztlich die „Ablösung ständischer Privilegien durch das modern-bürgerliche Leistungsprinzip“ (Freisel, 2007, 53).

Dem beschriebenen Wandel ist mit der Inklusion gemeinsam, dass es in allen drei Fällen letztlich um Bildungsexpansion geht – mit dem Anspruch der Gleichberechtigung in Bezug auf die Bildungschancen unterschiedlicher Lerner_innen (vgl. Gass-Bolm, 2005, 41f, 43ff; UN-BRK, 2006/2009).

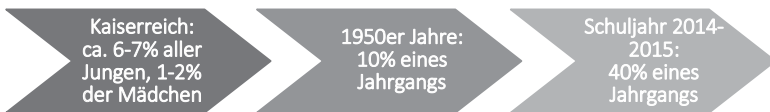


Abb. 1: Inklusion als erweiterte Bildungsexpansion am Gymnasium (eigene Darstellung auf Grundlage von Lundgreen, 1991; Erhardt, 2006, 27; D-Statist, 2016)

Eine Sicht auf Inklusion am Gymnasium ist entsprechend, dass die durch die Bildungsexpansion (Abb. 1) ohnehin größer werdende Diversität in den Lerngruppen (vgl. Boller et al., 2008; Bosse & Kempf, 2013) durch die Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention quasi nur mehr um eine Dimension – den Anspruch auf sonderpädagogische Förderung – erweitert wird (vgl. Siedenbiedel, 2016).

3 Inklusion und das meritokratische Versprechen

Durch die so erweiterte Bildungsexpansion steht wiederum das Selbstverständnis des Gymnasiums zur Disposition. Brademann et al. (2009, 255) sehen das „meritokratische Versprechen“, also das Versprechen, dass gute Leistungen zu einem guten Schulabschluss und damit guten Karrierechancen führen, als Kern der Argumentation für ein gegliedertes Schulsystem und damit letztlich auch für das Gymnasium.

Dabei wird der Konflikt zwischen den verschiedenen Ansprüchen, die an die Schulform Gymnasium gesellschaftlich gerichtet werden, evident.

Es gibt zwei Hauptargumentationsstränge für mehr Inklusion am Gymnasium: der eine, der das meritokratische Versprechen aufrecht erhält und eine Selektion kognitiver Leistungsträger als Grundbedingung für gymnasiale Bildung hervorhebt, sich aber dabei für weniger institutionelle Diskriminierung ausspricht. Der andere Ansatz stellt als Besonderheit eines umfassenden gymnasialen Bildungsverständnisses – neben der rein kognitiven Leistungssteigerung – die Bedeutung von nichtkognitiven, außersprachlichen Kompetenzen und Sozialkompetenzen im Sinne der Persönlichkeitsbildung und im Sinne von Demokratieerziehung in den Vordergrund.

3.1 Inklusion als Argument für eine stärkere Ausrichtung am meritokratischen Prinzip mit weniger institutioneller Diskriminierung

Der eine Strang bleibt dem Prinzip des meritokratischen Versprechens treu und argumentiert damit, die PISA- und andere Studien würden zeigen, dass in Deutschland nicht nur nach Leistungs-, sondern auch nach anderen Kriterien selektiert wird, z.B. nach Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomischem und kulturellem Hintergrund, aber auch nach Behinderung (vgl. Klieme et al., 2010). Köller fasst das positiv gewendet: „Das Gymnasium bindet nach wie vor die sozial wie auch intellektuell positivste Gruppe“ (Köller, 2007, 18). Andersherum könnte man daraus schlussfolgern, dass offenbar Schüler_innen aus sozioökonomisch benachteiligten Gruppen und jene, deren Verhalten nicht dem in diesem Kontext sozial erwünschten entspricht,¹ das Gymnasium nicht so häufig besuchen. Das meritokratische System wird im gegliederten deutschen Schulsystem also insofern nicht konsequent eingelöst, als – trotz der von Freisel proklamierten ‚Entbürgerlichung‘ des Gymnasiums (vgl. Freisel, 2007, 65) – es offenbar sehr viel schwieriger für Kinder aus Nichtakademikerhaushalten und sozioökonomisch benachteiligten Familien ist, in das Gymnasium zu kommen und dort mit dem Abitur abzuschließen als für in dieser Hinsicht privilegierte Kinder (vgl. Klieme et al., 2010). In diesem Kontext werden „Verhaltensweisen, wie Aufmerksamkeit und Ordnungssinn, Merkmale, wie Kleidung und Ausstattung, durch die Interpretation der Lehrer*innen einer bestimmten sozialen Herkunft zugeordnet und als Indizien für ‚Leistungen [...] veranschlagt““ (Bräu & Fuhrmann, 2015, 56; Rabenstein, 2013). Inklusion am Gymnasium wäre – dieser Argu-

¹ Der Maßstab für das sozial Erwünschte ist dabei stark von der sozialen Klasse derer, die dies beurteilen, abhängig. Vgl. hierzu Bourdieus Idee der Reproduktion der sozialen Klassen vermittelt durch soziale Konditionierungen (Bourdieu, 1982/2013, 174).

mentationslinie folgend – vor allem ein Konzept, das bei unangefochten hohem Leistungsanspruch des Gymnasiums „institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla & Radtke, 2009; Vereinte Nationen, 2006/2009) verhindern soll. So würde das meritokratische Versprechen auch für bislang benachteiligte Gruppen eingelöst.

Für diese Argumentation spricht auch, dass Ergebnisse aus mehreren empirischen Studien zeigen, dass Schüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht mit Schüler_innen ohne einen solchen Anspruch „bessere schulische Leistungen zeigten als in separierten Klassen oder Schulen“ (Gebhardt, 2015, 41). Für Schüler_innen „mit einer geistigen Behinderung“ haben Sermier Dessemontet et al. herausgefunden, dass der Unterricht in integrativen Settings „mit der entsprechenden zusätzlichen sonderpädagogischen Unterstützung mindestens gleich gute und in den sprachlichen Leistungen sogar leicht größere Lernfortschritte ergibt als die Sonderbeschulung“ (Sermier Dessemontet et al., 2011, 303). Diesen Schüler_innen scheint ein pädagogisch gut betreutes inklusives Schulsystem also zu helfen, bessere Leistungen zu zeigen als in einer separaten Schule, die kein Ort gemeinsamen Lernens ist. Allerdings ist hier zu bedenken, dass von diesen integrativ bzw. inklusiv beschulten Schüler_innen nur ein sehr geringer Prozentsatz an einem Gymnasium ist: „Von den knapp 71.400 Förderschülern in den Schulen der Sekundarstufe lernt nur jeder Zehnte an Realschulen oder Gymnasien“ (Hollenbach-Biele, 2015, o.S.). Der Logik der Leistungsorientierung bei der Schulzuweisung folgend, ist der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besonders selten am Gymnasium vertreten. In einigen Bundesländern wird lernzielfidifferenter Unterricht per Schulgesetz am Gymnasium ausgeschlossen, in anderen wäre er theoretisch denkbar, wird aber nicht realisiert. In diesem Zusammenhang gibt es in Schleswig-Holstein ein Gymnasium als Leuchtturmschule, das mit einer Förderschule mit Schwerpunkt Geistige Entwicklung kooperiert (vgl. Brocke, 2014). In Italien hat kürzlich eine Schülerin mit Trisomie 21 einen dem Abitur vergleichbaren Abschluss gemacht. Allerdings ist dies ein individualisierter Abschluss, im Rahmen des so genannten *Piano educativo individualizzato* (PEI), und deswegen ohne Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Bayer, 2015, o.S.).² Es gibt aber auch Menschen mit Trisomie 21, die durchaus erfolgreich studiert haben. Pablo Pineda ist z.B. Lehrer in Spanien (vgl. Dahms, 2014, o.S.).

² Es handelt sich bei dem PEI um einen individuellen Bildungsplan, der in dieser Form in Italien entwickelt wurde, um Schüler_innen, die unter den Bedingungen von Behinderung leben, das Recht auf Bildung zu gewährleisten. Dieser wurde bei der genannten Schülerin bis zum Abitur mit individuell auf sie zugeschnittenen Aufgaben durchgeführt.

Für Schüler_innen ohne Anspruch auf sonderpädagogische Förderung ist die Forschungslage in Bezug auf eine Leistungssteigerung im inklusiven Unterricht weniger eindeutig, allerdings zeigen Studien, dass die Leistungen der Jugendlichen in inklusiven Klassen nicht schlechter sind als in Klassen ohne Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (vgl. Koch & Textor, 2015, 100; Gebhardt, 2015, 43). Die Leistungen aller würden also am besten in inklusiven Settings gefördert.

In diesem Argumentationsstrang stehen also die Leistungsgesellschaft und ihre Ansprüche an das Gymnasium im Zentrum. Diesen Diskurs auf die Frage zu reduzieren, wie Schüler_innen mit Anspruch auf Förderung im Bereich Geistige Entwicklung inklusiv am Gymnasium beschult werden können, ist sicher eine Verkürzung. Sie birgt die Gefahr, dass zu wenig darüber diskutiert wird, wie Schüler_innen, die theoretisch kognitiv die Leistungsansprüche des gymnasialen Bildungsgangs erfüllen könnten, aber aufgrund ihrer sozialen Herkunft, ihres Geschlechts, ihres Migrationshintergrundes, ihrer Religion, ihrer sexuellen Orientierung, ihres Sozialverhaltens, einer Behinderung, einer Beeinträchtigung oder einer Verbindung verschiedener Merkmale nicht die gleichen Bildungschancen gewährt bekommen wie andere, besser unterstützt werden können. Dabei könnte mit einer Orientierung auf Inklusion bei Erhalt aller Leistungsansprüche des Gymnasiums einer Reproduktion der sozialen Ungleichheit (vgl. Bourdieu et al., 1971) auf verschiedenen Ebenen entgegengewirkt werden, wenn einfach nur angestrebt würde, institutionelle Diskriminierung zu vermeiden. Einer solchen Argumentation hält der Inklusionskritiker Becker allerdings entgegen, dass es auch einen Bedarf an „innergesellschaftliche[n] ‚Schonräume[n]‘ geben könne, „die sich der zentralen Funktionslogik einer auf Leistung und Konkurrenz gegründeten Gesellschaft entziehen“ (Becker, 2015, 13f). Das könnte ein Argument für gesonderte Schonraum-Schulen sein – oder eines für mehr Schonräume auch innerhalb des Gymnasiums – oder eines für die kritische Überprüfung dieser Funktionslogik.

3.2 Demokratieerziehung, ganzheitliche Bildung und Vermittlung von Sozialkompetenzen am Gymnasium

Ein zweiter Argumentationsstrang für ein inklusiveres Gymnasium stellt den Erwerb von Demokratiefähigkeit, ganzheitlicher Bildung und Sozialkompetenzen durch inklusiven Unterricht am Gymnasium in den Fokus. Nach Auffassung Benners (2008, 47) sind die beiden zentralen Orientierungen des Gymnasiums zum einen die Grundnormen wissenschaftlicher Rationalität, zum anderen Grundsätze der Demokratie. Die UN-BRK (Vereinte Nationen, 2006/2009) setzt als eines der Ziele inklusiver Bildung, „Menschen mit Be-

hinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen (Vereinte Nationen, 2006/2009, Artikel 24, Abs. 1 c). Entsprechend sind die vorrangigen Ziele der inklusiven Bildung die Demokratieerziehung (vgl. Deppe-Wolfinger, 2004; Köpcke-Duttler, 2010) und eine „inklusive Gesellschaft“ (Heimlich, 2012, 12). Dies wird beispielhaft durch eine Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion umgesetzt, da diese sowohl auf der inhaltlichen Ebene als auch auf der Prozessebene Demokratiearbeit bedeutet (vgl. Boban & Hinz, 2004, 43ff). In einer auf Demokratieerziehung gerichteten Pädagogik sieht Prengel die Herausforderung darin, ein demokratisches, nichthierarchisches, egalitäres Verständnis von Differenz zu entwickeln und eine immer wieder situationsadäquate Balance zwischen Gleichbehandlung und Berücksichtigung von Differenzen zu finden (vgl. Prengel, 2006, 181ff). In diesem Argumentationsstrang geht es unter anderem darum, dass im inklusiven Unterricht, vor allem im gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen, zusätzliche Sozialkompetenzen erworben werden (vgl. Fischer et al., 2014, 15). Gerjolj (2008) betont, dass ein in diesem Sinne inklusiver Unterricht gerade für die kognitiv besonders begabten Schüler_innen wichtig sei, da das „Gelingen des Lebens [...] nicht nur einen starken IQ, sondern genauso einen gebildeten EQ“ benötige (Gerjolj, 2008, o.S.). Eine ähnliche Forderung nach einer auf den ganzen Menschen mit seiner emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung gerichteten Pädagogik stellt Moegling auch grundsätzlich für die gymnasiale Pädagogik, die „in der Verbindung eines überdurchschnittlichen kognitiven Niveaus mit intentionalem sozialen Lernen und sensibler emotional-sinnlicher Erfahrung“ (Moegling, 2000, 40) ihre Stärke haben könnte.

4 Fazit

Auch wenn auf den ersten Blick ein gymnasialer Bildungsanspruch mit dem Bestreben, (relativ) leistungshomogene Gruppen zu schaffen, und ein inklusiver Bildungsanspruch mit dem Bestreben, diversitätssensible Schulen zu entwickeln, widerstreitende Kräfte zu sein scheinen, gibt es doch im Kern gemeinsame Ziele: Zum einen ist dies eine möglichst starke Förderung der Begabungen und Talente der Schüler_innen, zum anderen die Entwicklung von deren Fähigkeit zur Partizipation in einer demokratischen Gesellschaft mit allen dafür benötigten kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen. Es wird dabei zu klären sein, ob und wenn ja, zu welchem Zeitpunkt das Bildungssystem seine Selektions- und Allokationsfunktion ausübt, ob vor oder nach der Sekundarstufe I oder II, ob es z.B. auf Dauer neben dem standardisierten auch ein lernziendifferentes, individualisiertes Abitur wie in

Italien gibt und wie es ggf. für die Schüler_innen, die dies absolvieren, nach der Schule weitergehen könnte. Es gibt auch die Diskussion, ob die Dreigliedrigkeit des Schulsystems mit einem Anspruch auf eine Schule für alle überhaupt kompatibel ist (vgl. Schumann, 2009, o.S.). Allerdings erscheint die Schulform Gymnasium in Deutschland schon allein deshalb in einem demokratischen Kontext erhaltenswert, weil sich, wie gesagt, derzeit 40% eines Jahrgangs für einen Gymnasialbesuch entscheiden (vgl. D-Statistik, 2016). Es wäre aber bei allen noch zu klärenden Fragen mit Blick auf eine gerechtere Verteilung von Bildungschancen auf jeden Fall wünschenswert, wenn die Gymnasien in Deutschland – in Anlehnung an ein berühmtes Zitat von Willy Brandt (1969) – bald sagen würden: „Wir wollen mehr Inklusion wagen.“

Literatur

- Bayer, T. (2015). Mädchen mit Downsyndrom legt Top-Abitur ab. *Die Welt online* 17.7.2015. Zugriff am 10.07.2016. Verfügbar unter <http://www.welt.de/vermischtes/article144128521/Maedchen-mit-Downsyndrom-legt-Top-Abitur-ab.html>.
- Becker, U. (2015). *Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld: Transcript.
- Benner, D. (2008). Bildung – Wissenschaft – Kompetenz. Alte und neue Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen in der Oberstufe. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und Selbstständiges Lernen*. (S. 47-64). Weinheim und Basel.
- Biewer, G. & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2004). Der Index für Inklusion – Ein Katalysator für demokratische Entwicklung in der „Schule für alle“. In F. Heinzel & U. Geiling (Hrsg.), *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik* (S. 37-48). Wiesbaden: VS.
- Boller, S. & Lau, R. (2015). Auf dem Weg zu einer inklusiven Sekundarstufe II – erste Ergebnisse eines Praxisforschungsprojekts. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 2: Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung* (S. 18-36). Immenhausen: Prolog.
- Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, T. (2008). Schulische Heterogenität und individuelle Förderung. Ein kritischer Blick auf die Debatte um Möglichkeiten und Grenzen schulischer Förderung in der Oberstufe. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen* (S. 170-181). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bosse, D. & Kempf, J. (2013). Der Übergang in die Einführungsphase als Herausforderung für die gymnasiale Oberstufe. In J. Asdonk, S. U. Kuhn & P. Bornkessel (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs* (S. 89-99). Münster: Waxmann.
- Bosse, D. (2016). Herausforderungen des Gymnasiums zwischen Abitur und Inklusion. In C. Fischer (Hrsg.), *Eine für alles? Schule vor Herausforderungen durch demografischen Wandel* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 32, S. 45-56). Münster: Waxmann.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. (1982/2013). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Brademann, S., Helsper, W., Kramer, R.-T. & Ziems, C. (2009). Biographische Orientierungen von Kindern zu schulischer Selektion – der Übergang in exklusive gymnasiale Bildungsgänge. In W. Helsper, Ch. Hillbrandt & Th. Schwarz (Hrsg.), *Schule und Bildung im Wandel*. (S. 255-280) Wiesbaden: Springer.
- Brandt, W. (1969). *Wir wollen mehr Demokratie wagen*. Regierungserklärung von Bundeskanzler Willy Brandt vor dem Deutschen Bundestag in Bonn am 28. Oktober 1969.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S.49-64). Opladen: Budrich.
- Brocke, P. (2014). Lea ist auf dem Gymnasium willkommen. *Lebenshilfe-Zeitung* 3/2014. Zugriff am 28.05.2016. Verfügbar unter <https://www.lebenshilfe.de/de/buecherzeitschriften/lhz/ausgabe/2014-3/artikel/lhz-reportage-ueber-lea-mit-down-syndrom-am-gymnasium-576033345.php>.
- Bude, H. & Willis, A. (2008). *Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dahms, M. (2014). Pablo Pineda Lehrer mit Down-Syndrom. *FR-Online* 25.4.2014. Zugriff am 19.09.2016. Verfügbar unter <http://www.fr-online.de/leute/pablo-pineda-lehrer-mit-down-syndrom.9548600.27608234.html>.
- Deppe-Wolfinger, H. (2004). Demokratische Perspektiven in der Inklusiven Pädagogik. In F. Heinzel & U. Geiling (Hrsg.), *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik* (S. 21-36). Wiesbaden: VS.
- D-Statist (Statistisches Bundesamt) (2016). 40% aller Grundschüler wechseln auf das Gymnasium. Pressemitteilung vom 6. Mai 2016 154/16. Zugriff am 22.05.2016. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/05/PD16_154_211.html.
- Erhardt, M. (2006). *Perspektiven für das bayerische Gymnasium im 21. Jahrhundert durch strukturelle Veränderungen. Eine Untersuchung zur Umsetzung gymnasialer Bildungsvorstellungen in Bayern unter besonderer Berücksichtigung der Oberstufe*. Würzburg: Ergon.
- Fischer, C., Rott, D., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Gralla, A. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Zugriff am 19.07.2016. Verfügbar unter www.library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf.
- Freisel, L. (2007). Das Gymnasium im Wandel – Einführung in seine Geschichte. In S. Jahnke-Klein, H. Kiper & L. Freisel (Hrsg.), *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S. 51-68). Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren.
- Gass-Bolm, T. (2005). *Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen: Wallstein.
- Gebhardt, M. (2015). Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – ein empirischer Überblick. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 39-52). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerjolj, S. (2008). *Howard Gardners Theorie über multiple Intelligenz und ihre praktische Applikation – ein Weg des ganzheitlichen Lernens im Sinne der inklusiven Pädagogik*. Zugriff am 19.07.2016. Verfügbar unter http://www.kphgraz.at/recreation/dokumente/Gerjolj_Inklusion07.pdf.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (Hrsg.) (2009). Institutionelle Diskriminierung. *Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.

- Greiten, S. (2016). Vielfalt fördern – individuelle Wege gehen. In C. Fischer (Hrsg.), *Eine für alles? Schule vor Herausforderungen durch demografischen Wandel* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 32, S. 133-141). Münster: Waxmann.
- Heimlich, U. (2012). Einleitung: Inklusion und Sonderpädagogik. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht* (S. 10-26). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hinz, A., Töpler, M. & Starke, R. (2015). „Die größte Sonderschule ist für mich das Gymnasium.“ In K. Irle (Hrsg.), *Wie Inklusion in der Schule gelingen kann und warum manche Versuche scheitern. Interviews mit führenden Experten* (S. 75-86). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hollenbach-Biele, N. (2015). *Inklusion bleibt an vielen weiterführenden Schulen ein Fremdwort*. Pressemitteilung der Bertelsmann-Stiftung vom 3.9.2015. Zugriff am 10.07.2016. Verfügbar unter <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/pid/inklusion-bleibt-an-vielen-weiterfuehrenden-schulen-ein-fremdwort/>.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.) (2010). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Koch, B. & Textor, A. (2015). Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 97-139). Stuttgart: Kohlhammer.
- Köller, O. (2007). Das Gymnasium zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen: Welche Pädagogik braucht das Gymnasium? In S. Jahnke-Klein, H. Kiper & L. Freisel (Hrsg.), *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S. 13-35). Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren.
- Köpcke-Duttler, A. (2010). Die Behindertenrechtskonvention und eine „Schule für alle“. *Lernen konkret*, 2, 2-5.
- Lundgreen, P. (1991). Schulsystem, Bildungschancen und städtische Gesellschaft. In C. Berg (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs* (S. 304-313). München: Beck.
- Moegling, K. (2000). Zeitgemäße Bildungsanforderungen für das Gymnasium. In K. Moegling (Hrsg.), *Gymnasium aktuell. Anregungen zu einer zeitgemäßen gymnasialen Bildung* (S. 25-92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.) Wiesbaden: VS.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 5 (S. 668-690).
- Rupp, R. (2001). Zur Dokumentation der Ringvorlesung an der Universität Würzburg zur Gymnasialpädagogik. In Bayrischer Philologenverband (Hrsg.), *Beiträge der Ringvorlesung zur Gymnasialpädagogik. an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Dokumentation* (S. 2-3). Ingolstadt und Würzburg.
- Schumann, M. (2009). Die „Behindertenrechtskonvention“ in Kraft! – Ein Meilenstein auf dem Weg zur inklusiven Bildung in Deutschland?! *Zeitschrift-für-Inklusion-online.net*, 2. Zugriff am 20.09.2016. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/158/158>.
- Sedlmayr, H. J. (2001). Stand und Perspektiven der Pädagogik in der Gymnasiallehrerbildung. In Bayrischer Philologenverband (Hrsg.), *Beiträge der Ringvorlesung zur Gymnasialpädagogik. an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Dokumentation*. Ingolstadt und Würzburg.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrerinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 291-307. Zugriff am 08.07.2016. Verfügbar unter <http://www.pedocs.de>.

- Siedenbiedel, C. (2015). Inklusion im deutschen Bildungssystem – eine Bestandsaufnahme. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung, Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 9-28). Immenhausen: Prolog.
- Siedenbiedel, C. (2016). Gute Bildung in der gymnasialen Oberstufenstufe und Inklusion – ein Widerspruch? – Einblicke in Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern. *Schulpädagogik-heute*, 13/2016. Zugriff am 06.07.2016. Verfügbar unter www.schulpaedagogik-heute.de.
- Spiewack, M. (2015). Mittendrin statt letzte Reihe. Die Inklusion hat die liebste Schulform der Deutschen erreicht, das Gymnasium. Jetzt wird es ernst mit dem gemeinsamen Lernen. *Die Zeit*, 49. Zugriff am 06.07.2016. Verfügbar unter <http://www.zeit.de/2015/49/inklusion-schule-gymnasium-unterricht-schueler>.
- Vereinte Nationen (2006/2009). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-Behindertenrechtskonvention; UN-BRK). Zugriff am 08.07.2016. Verfügbar unter <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467>.

Ramona Lau und Anika Lübeck

Individualisierung und Leistung in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel des Oberstufen-Kollegs

Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld ermöglicht seinen unterschiedlichen Kollegiat_innen in der gymnasialen Oberstufe eine individualisierte Leistungserbringung in vielfältiger Weise. In diesem Beitrag werden wichtige Bausteine für Individualisierung vorgestellt, die sich am Oberstufen-Kolleg als Elemente für den selbstverständlichen Umgang mit Heterogenität bewährt haben. Hierzu gehören unter anderem Phasen notenfreier Bewertung, Wahlfreiheit von Leistungsnachweistypen, fächerübergreifender sowie nicht-formalisierter Unterricht und ein hoher Stellenwert von individueller Beratung.

1 Inklusion und Heterogenität am OS

Kaum ein erziehungswissenschaftlicher Fachartikel zum Thema Inklusion kommt derzeit umhin, zu Beginn diesen Begriff zu definieren und damit eine notwendige Verständnisgrundlage zu schaffen. Auch diesem Beitrag geht zunächst eine Begriffsdefinition voraus, insbesondere, da Inklusion in der gymnasialen Oberstufe ein bislang größtenteils unbearbeitetes Feld ist und Heterogenität in diesem Bereich der schulischen Bildung häufig nicht bedacht, manchmal sogar geleugnet wird. Dem wirkt eine am Oberstufen-Kolleg Bielefeld angesiedelte Forschungs- und Entwicklungsgruppe¹ entgegen, indem sie u.a. die konkret in der Oberstufe vorfindbaren Dimensionen von Heterogenität in den Blick nimmt und danach fragt, in welcher Form diese für die eigene pädagogische Arbeit bereits bedeutsam sind bzw. noch werden müssen. Leitend für die Forschungsarbeit ist folglich ein „weiter“ Begriff von Inklusion, der alle Schüler_innen „mit welchen Bedürfnissen auch immer“ (Sander 2003, 313) in den Blick nimmt und dadurch nicht aus-

¹ Mitglieder der Gruppe sind Annette Kiene, Ramona Lau, Anika Lübeck, Ingrid Rath-Arnold, Benedikt Schauff, Nicola Schultz und Martina Wäcken.

schließlich auf die Teilhabe von Schüler_innen mit Behinderung bzw. mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf fokussiert.

Das Oberstufen-Kolleg ist eine Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen, die 1974 mit dem Auftrag gegründet wurde, neue Wege des Lehrens und Lernens zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Die Schüler_innen, die mit unterschiedlichen biographischen Werdegängen und schulischen Vorerfahrungen an das Oberstufen-Kolleg kommen, haben in einer Regelschulzeit von drei Jahren die Möglichkeit, die allgemeine Hochschulreife zu erlangen. Eine weitere Besonderheit des Oberstufen-Kollegs ist das Lehrer-Forscher-Modell, das dort (und an der Laborschule Bielefeld) praktiziert wird: Die Lehrenden des Oberstufen-Kollegs sind demnach immer auch forschende Experten ihrer Arbeit. Sie werden durch die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg unterstützt, die in intensiver Zusammenarbeit mit den Lehrenden des Oberstufen-Kollegs Praxisforschungs- und Schulentwicklungsprojekte begleitet, aber auch Grundlagenforschung betreibt. Mithilfe dieser Ressource werden in den oben genannten Forschungs- und Entwicklungsprojekten (FEPs) z.B. Informationen über die Kollegiatenschaft des Oberstufen-Kollegs erhoben und in ihrer Bedeutung für die konkrete pädagogische Arbeit im Haus diskutiert – dies sowohl in quantitativen als auch in qualitativen Forschungssettings. Diese Forschung ermöglicht in Kombination mit einer umfangreichen Schulstatistik eine präzise Vorstellung der Verteilung unterschiedlicher Dimensionen von Heterogenität. Einige immer wieder genannte und aus unserer Sicht für die pädagogische Arbeit relevante Aspekte seien hier exemplarisch genannt und, wo sinnvoll, mit einigen Zahlen skizziert.

Zunächst sei vorangestellt, dass das Oberstufen-Kolleg besondere Bedingungen hinsichtlich der Aufnahme von Kollegiat_innen hat. So ist der so genannte Q-Vermerk, also die Qualifikation für den Besuch der gymnasialen Oberstufe, keine Bedingung, um am Oberstufen-Kolleg angenommen zu werden. Stattdessen benötigen die Bewerber_innen einen mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife, auch Sekundarabschluss I genannt) oder einen Hauptschulabschluss und eine berufliche Ausbildung, alternativ auch eine zweijährige Berufstätigkeit. Jugendliche und junge Erwachsene bis zum Alter von einschließlich 24 Jahren können am Oberstufen-Kolleg aufgenommen werden. In jedem Schuljahr beginnen ca. 200 neue Kollegiatinnen und Kollegiaten ihre Ausbildung am Oberstufen-Kolleg.

Aus diesen besonderen Zugangsbedingungen ergeben sich also bereits zwei Heterogenitätsdimensionen: Das *Alter* und die bisherige (*Schul-)*Laufbahn der Kollegiat_innen. So können beispielsweise ein fünfzehnjähriger Kollegiat, der zuvor ein Gymnasium besucht hat, und eine fast fünfundzwanzigjähri-

ge Kollegiatin, die einige Jahre Berufserfahrung im Ausland gesammelt hat, gemeinsam einen Kurs in der Einführungsphase besuchen. Hinsichtlich des Q-Vermerks zeigt sich, dass in den Jahrgängen 2004 bis 2010 gut 80% der Kollegiat_innen, die das Oberstufen-Kolleg mit einem Q-Vermerk besuchten, ihr Abitur erlangten. Von den Kollegiat_innen ohne Q-Vermerk schlossen in diesem Zeitraum knapp 60% das Oberstufen-Kolleg mit dem Abitur ab.

Für viele Schulen stellt auch die *sprachliche Heterogenität* der Schülerschaft eine Herausforderung dar. Auch das Oberstufen-Kolleg beschult Kollegiatinnen und Kollegiaten, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Aus aktuellem politischen Anlass gerät auch die Beschulung von geflüchteten Menschen in den Blick – so hat das Oberstufen-Kolleg seit dem Schuljahr 2015/2016 30 junge Menschen mit *Fluchthintergrund* aufgenommen.

Von unmittelbarer Bedeutung für die pädagogische Arbeit sind auch *psychische Erkrankungen*, darunter Angststörungen, Depressionen und Essstörungen, da sie Lernprozesse entweder unmittelbar, z.B. durch Konzentrationsstörungen infolge der Erkrankung, oder mittelbar, z.B. durch größere Abwesenheitsphasen, beeinflussen. Am Oberstufen-Kolleg erhobene Daten zeigen, dass der Anteil der Kollegiat_innen, die unter psychischen Erkrankungen leiden, von der Prävalenz, die in der Literatur für junge Menschen genannt wird, nicht deutlich abweicht.²

Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf wurde bei acht Bewerber_innen für das Schuljahr 2015/16 festgestellt; das sind von 227 befragten Personen immerhin etwas mehr als 3%. Aktuell besteht der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf noch bei zwei Personen. Dieser liegt in den Förderschwerpunkten körperliche-motorische Entwicklung und Lernen.

Als letzter Aspekt von Heterogenität soll das *individuelle Leistungsvermögen* an dieser Stelle genannt werden. So gaben neun Bewerber_innen für das aktuelle Schuljahr an, dass bei ihnen eine Teil- bzw. Hochbegabung festgestellt wurde. 13 Bewerber_innen verwiesen auf eine vorliegende Lese-Rechtschreibschwäche, eine Bewerberin oder ein Bewerber auf eine Teilleistungsstörung im Bereich Dyskalkulie.

Selbstverständlich erhebt diese Aufzählung von Heterogenitätsdimensionen keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Kollegiat_innen des Oberstufen-Kollegs sind über die aufgezählten Aspekte hinaus vielfältig verschieden; dies beginnt bei ihrer äußeren Erscheinung und umfasst darüber hinaus ihre

² Hückelheim (2013) zufolge leiden bis zu 10% der 12-bis 17jährigen unter Depressionen; die Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen (vgl. Robert Koch-Institut, 2014) geht davon aus, dass ca. 20% aller Kinder und Jugendlichen Hinweise auf psychische Störungen zeigen. Entsprechend finden sie sich auch und besonders in den Lerngruppen der Sekundarstufe II (vgl. Boller & Lau, 2013).

unterschiedlichen (auch außerschulischen) Interessen, ihre Leistungsmotivation und vieles mehr.

2 Kollegiat_innen zeigen Leistung: Rahmenbedingungen zur Individualisierung der Leistungserbringung am Oberstufen-Kolleg

Heterogenität, das „Nicht-gleich-Sein“, sondern „Unterschiedlich-Sein“, gehört zu den Selbstverständlichkeiten des Schullebens am Oberstufen-Kolleg und beeinflusst die schulische Realität vor Ort zu jedem Zeitpunkt. Dabei beruht die Gestaltung erfolgreicher Lernprozesse gerade unter Berücksichtigung dieser Voraussetzung auf einem positiven und unterstützenden Lernklima. Das Schulklima am Oberstufen-Kolleg zeichnet sich durch ein hohes Maß an Mitbestimmung, ein durch hohen gegenseitigen Respekt charakterisiertes Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie durch eine ‚kommunikative Streitkultur‘ aus (vgl. Jurak & Retemeier in diesem Band). In der schulpädagogischen Literatur zum professionellen Lehrerhandeln (allgemein z.B. Tillmann & Wischer, 2006; Schwer & Solzbacher, 2014; für die Sekundarstufe II vgl. Lau & Boller, 2010; Boller & Lau, 2013) wird als ein Faktor für individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen in diesem Sinne die Einstellung der Lehrer_innen genannt, Heterogenität ihrer Schüler_innen nicht als Belastung, sondern als Chance für gegenseitige Lernanregungen zu begreifen.

Neben der professionellen Haltung zugunsten eines selbstverständlichen und wertschätzenden Umgangs mit Heterogenität sind für die Individualisierung der Leistungserbringung von Schüler_innen in der gymnasialen Oberstufe günstige Rahmenbedingungen von Vorteil; in Kasten I werden Regelungen vorgestellt, die für das Oberstufen-Kolleg Bielefeld gelten. Auf besonders relevante Aspekte für die Individualisierung der Ausbildung gehen wir im Folgenden ein.

Das *notenfreie Lernen* im ersten Jahr der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg ist ein wichtiges Element, um den Kollegiat_innen das Ankommen im ver gleichsweise ungewohnten Ausbildungssystem des Oberstufen-Kollegs zu ermöglichen. In Kombination mit der Bewertung des Kursbestehens durch *Pass* oder *Fail* soll zudem soweit wie möglich angstfreies Lernen realisiert werden können – die Auseinandersetzung mit Inhalten wird individuell relevant und richtet sich nicht nur auf die Abschlussnote hin aus.

Das *punktueller Benotungssystem* in der Hauptphase der Ausbildung in Kombination mit der recht *großen Wahlfreiheit von Leistungsnachweistypen* sowie -inhalten ist die Voraussetzung für Individualisierung der Leistungserbringung. Kommunikative Stärken, besondere Fähigkeiten im schriftlichen

Ausdruck oder auch in handwerklichen bzw. künstlerischen Bereichen können gezeigt und gefördert werden, eine interessen geleitete Profilbildung wird möglich. Besondere Begabungen werden auf diese Weise wertgeschätzt.

Kasten I: Rahmenbedingungen zur Leistungserbringung am Oberstufen-Kolleg

Grundvoraussetzung:

Leistungen werden in Form von Leistungsnachweisen (LNW) vorgestellt, in Leistungskursen müssen vier, in Grundkursen drei erbracht werden; im Projekt zwei, im Sportkurs einer.

Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11)

- Verzicht auf Noten
- Leistungsnachweise und Kursergebnisse werden als „bestanden“ (pass) oder „nicht bestanden“ (fail) bewertet

Hauptphase (Jahrgangsstufen 12/13)

- Punktueller Benotung je Kurs: Benotung eines von einer Kollegiatin oder einem Kollegiaten ausgewählten Leistungsnachweises
- Kursergebnisse werden als „bestanden“ (pass) oder „nicht bestanden“ (fail) bewertet

Obligatorisch zu erbringende benotete Leistungsnachweise in der Hauptphase

28 BLNWs (benotete Leistungsnachweise) werden in die Gesamtqualifikation eingebracht, davon müssen 14 schriftliche BLNWs (darunter eine Facharbeit) vorliegen, darin

- je zwei benotete Klausuren in den beiden Studienfächern und im schriftlichen Grundkursprüfungs-fach
- BLNWs in den obligatorisch zu belegenden fachlichen Schwerpunkten und im Projektunterricht

Wahlmöglichkeiten zu den LNWs

- Fachkonferenzen legen geeignete Formen von Leistungsnachweisen in den Kursen fest
- Absprache mit den Kurslehrenden über LNWs zu Beginn der Kurse; verbindliche Anmeldung von benoteten Leistungsnachweisen am Ende der vierten Kurswoche
- Beratung durch den Tutor/die Tutorin
- Mögliche LNWs: Es gibt eine Übersicht zur Auswahl von LNWs, die über 40 Varianten enthält. Diese reichen von Klausuren über Referate, Rollenspiele, eigene Filmbeiträge, Science-Slam-Beitrag, Untersuchungsberichte, Anleitung von Diskussionen, Gestaltung von Unterrichtsmaterialien u.v.m. bis hin zu eigenständigen Kompositionen

Ausbildungsportfolio

Das Ausbildungsportfolio dient der individuellen Dokumentation und Reflexion über erbrachte Leistungen und der Kommunikation mit den Lehrenden und den betreuenden Tutor_innen. Es ist eine der Voraussetzungen für den Übergang in die Hauptphase und für die Zulassung zur Abschlussprüfung.

Abiturprüfungen

Zusätzlich zu den regulären schriftlichen Abiturprüfungen sind in allen Abiturfächern mündliche Prüfungen möglich, z.T. sind sie vorgeschrieben:

- Verpflichtende mündliche Prüfung in einem Leistungskurs der Wahl
- Verpflichtende mündliche Prüfung in einem Grundkursfach unter Einbeziehung des individuellen Portfolios (sog. 4. Fach-Prüfung)
- Freiwillige mündliche Prüfung im schriftlichen Grundkursfach sowie im 2. Leistungskurs

Das in Absprache mit einer betreuenden Lehrperson realisierte Leistungsformat ermöglicht ebenfalls den Aus- und Aufbau besonderer Interessen, dabei werden kreative Leistungen genauso unterstützt wie beispielsweise umfangreiche schriftliche Ausarbeitungen zu einem ausgewählten Thema.

In diesem Zusammenhang kommt dem Portfolio für die Leistungsdokumentation und der individuellen Reflexion der persönlichen Lernfortschritte der Kollegiat_innen eine besondere Bedeutung zu. Es dient über die gesamte Schullaufbahn hinweg der Förderung des selbstgesteuerten Lernens (vgl. Volkwein, 2006) und ermöglicht darüber hinaus, dass durch die kommunikative Bewertung erbrachter Leistungen motivationsfördernde Attribuierungsmuster induziert bzw. gefestigt werden können (vgl. Ziegler, 1999, 110f).

Über diese vorgestellten Regelungen hinaus gibt es weitere wichtige Elemente, die die Leistungserbringung am Oberstufen-Kolleg prägen: Bezogen auf die Unterrichtsformen bietet der fächerübergreifende Unterricht in den Grundkursen eine besondere Möglichkeit, interessenorientiert zu lernen sowie individuell an vernetztes Vorwissen anzuknüpfen.

Nicht formalisierter Unterricht z.B. in zwei 14-tägigen Projektphasen pro Schuljahr ist eine weitere bedeutsame Facette der Individualisierung am Oberstufen-Kolleg, da hier jede Kollegiatin und jeder Kollegiat Schwerpunkte sowie Expertise einbringen bzw. sich individuell fortbilden kann.

Besonders hilfreich für die individuelle Förderung der Kollegiat_innen, und damit für deren Leistungserbringung, ist, dass Lehrer_innen an ihren frei zugänglichen Lehrerarbeitsplätzen auch außerhalb des Unterrichts ansprechbar sind, denn Beratung wird am Oberstufen-Kolleg als eine Grundfunktion des Lehrerberufes und unabdingbarer Baustein professionellen pädagogischen Handelns verstanden (Lau et al., 2016, 218f.; zur Bedeutung der Schulsozialarbeit in diesem Zusammenhang vgl. Schultz, 2007). Schulische Beratung fungiert dabei nicht nur als Entscheidungshilfe: Auch Motivation, Information und ggf. auch eine Erfolgskontrolle für jede Kollegiatin und für jeden Kollegiaten können so in den Blick genommen werden. Und gerade (aber nicht nur!) bei besonderen pädagogischen Bedürfnissen sind der persönliche Beratungskontakt und die Begleitung des schulischen Alltags sowie von Schullaufbahnentscheidungen bedeutsam. Inhalte der Gespräche können die schulische Laufbahn, Profilbildung, Studien- und Berufsorientierung, fachliche und persönliche Schwierigkeiten, Zeitmanagement, mögliche Inanspruchnahme eines individuellen Nachteilsausgleichs oder Arbeits- und Lerntechniken sein. Liegen spezifische schulische und persönliche Problemlagen vor, so können neben den schulischen auch außerschulische Beratungsangebote vermittelt werden.

Die vorgestellten Rahmenbedingungen der Ausbildung in der gymnasialen Oberstufe am Oberstufen-Kolleg zeigen, dass Leistungserbringung und Heterogenität kein Widerspruch sein muss, im Gegenteil: die Vielfalt der Kollegiat_innen zeigt sich häufig in besonderen Leistungen – wenn man sie lässt.³ Mit diesem Bewusstsein ist das Oberstufen-Kolleg auf dem Weg weg von einem Verständnis von Heterogenität als Herausforderung hin zu einem Verständnis von Diversität als Bildungsressource und Bildungsgewinn, das Sliwka (2013, 5) als Perspektive für das gesamte deutsche Bildungssystem ansieht.

Literatur

- Boller, S. & Lau, R. (2013). Inklusion auch in der Sekundarstufe II!? *SchulVerwaltung NRW* 11, 300-304.
- Hückelheim, A. (2013). Schatten auf der Seele. *Forum Schule* 1, 24-25.
- Jurak, I. & Retemeier, L. (2017). Lerne zu denken – nicht Gedachtes! Menschlichkeit und Individualisierung am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lau, R. & Boller, S. (2010). Innere Differenzierung konsequent anwenden. Folgen für die Lehrerrolle. *Pädagogik*, 11 (10), 28-31.
- Lau, R., Klewin, G., Keuffer, J. & Rosowski, E. (2016). Heterogenität in der Sekundarstufe II: Individuelle Förderung am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 215-222). Hohengehren: Schneider.
- Robert Bosch Stiftung (2010). *Laudatio Oberstufen-Kolleg*. Zugriff am 10.06.2016. Verfügbar unter <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/53250.asp>.
- Robert Koch-Institut (2014). *Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland Wichtige Ergebnisse der ersten Folgebefragung (KiGGS Welle 1)*. Zugriff am 07.06.2016. Verfügbar unter http://www.kiggs-studie.de/fileadmin/KiGGS-Dokumente/KiGGS1_Zusammenfassung_20140623.pdf.
- Sander, A. (2003). Von der Integrationspädagogik zur Inklusionspädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 4, 313-329.
- Schultz, N. (2007). Schulsozialarbeit als Beitrag zum Umgang mit Heterogenität. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 170-178). Weinheim: Beltz.
- Schwer, S. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2014). Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sliwka, A. (2013). Soziale Ungleichheit – Diversity – Inklusion. Kulturelle Bildung online. Zugriff am 07.06.2016. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/soziale-ungleichheit-diversity-inklusion>.

³ Diese Sicht des Oberstufen-Kollegs wurde 2010 durch die Auszeichnung der Einrichtung mit dem Deutschen Schulpreis in der Kategorie „Leistung“ bestätigt. In der Laudatio dazu heißt es: „Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg hat [...] beispielgebende pädagogische Strukturen erfunden, in jahrzehntelanger Entwicklung erprobt und erneuert“ (Robert Bosch Stiftung, 2010).

- Tillmann, K.-J. & Wischer, B. (2006). Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. *Pädagogik*, 3, 44-48.
- Volkwein, K. (2006). „Ich seh’ den Text jetzt mit anderen Augen“ – Reflexive Praxis im Rahmen der Portfolioarbeit. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Handbuch Portfolioarbeit* (S. 151-155). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Ziegler, A. (1999). Motivation. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 103-112). Göttingen: Huber.

Inga Jurak und Lukas Retemeier

Lerne zu denken – nicht Gedachtes! Menschlichkeit und Individualisierung am Oberstufen-Kolleg Bielefeld aus der Perspektive von zwei Absolvent_innen des Oberstufen-Kollegs

Schulleben in einer Versuchsschule – wie fühlt sich das an? Geht das überhaupt: Gymnasiale Oberstufe „anders“ machen? Wie funktioniert Schule, wenn alle in ihrer Persönlichkeit wahrgenommen und respektiert werden? Wir – zwei ehemalige „Kollis“ der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld – verdeutlichen in diesem Beitrag unsere Sicht auf Schule und stellen fest: Es geht auch anders. Man kann sein Abitur machen und dabei Freude am Lernen entwickeln, man kann respektvoll behandelt werden und sogar auf Augenhöhe kommunizieren. Und man kann trotzdem bzw. gerade deswegen einen erfolgreichen Abschluss schaffen.

Wir, Inga und Lukas, sind eine ehemalige Kollegiatin und ein ehemaliger Kollegiat des Oberstufen-Kollegs in Bielefeld. Wir beziehen uns in unseren folgenden Ausführungen einerseits auf unsere Erfahrungen am Oberstufen-Kolleg, andererseits auf die persönlichen Erfahrungen, die wir jeweils an einer Regelschule gemacht haben. Dafür werde ich, Lukas, mich hauptsächlich auf sechs Jahre, die ich in einer staatlichen Realschule verbracht habe, sowie auf einen ersten abgebrochenen Anlauf zum Abitur auf einem staatlichen Gymnasium beziehen. Ich, Inga, war bis zur 10. Klasse in einer Gesamtschule und traf dann die Entscheidung, auf das Oberstufen-Kolleg zu wechseln.

LUKAS: Um anhand meiner Erfahrungen bezüglich der Kommunikation zwischen den Lehrenden und Kollegiat_innen am Oberstufen-Kolleg (OS) einen Vergleich zur Regelschule wagen zu können, bietet es sich zunächst an, den oftmals anzutreffenden „Ist-Zustand“ in verschiedenen Unterpunkten an zuletzt genannter grob zu umreißen und im Anschluss direkt mit meinen Empfindungen und Erfahrungen der Zeit am Oberstufen-Kolleg zu vergleichen.

Wenn ich nun also zunächst überlege, was genau unter dem Begriff „Kommunikation“ zu verstehen ist, merke ich, dass sich bereits hier ein genaueres Hinschauen lohnt. Da wäre zunächst die verbale Ebene, auf der beispielsweise ein Lehrer oder eine Lehrerin mit einem Schüler oder einer Schülerin kommuniziert. In diesem gibt es schon viele Anhaltspunkte wie z.B. die Wortwahl, mit welcher den Schüler_innen begegnet wird und die erste Rückschlüsse darüber erlauben, wie z.B. die hierarchische Beziehung zwischen den beiden Personen aussieht bzw. über diesen Faktor bewusst geformt wird. Dies begegnet den meisten Schüler_innen schon sehr früh, indem aktiv von ihnen gefordert wird, die Lehrer_innen ausschließlich zu siezen und mit dem Nachnamen anzusprechen. Im Umkehrschluss werden Schüler_innen jedoch weiterhin (i.d.R. bis zum Eintritt in die Oberstufe) per Vorname geduzt. So wird bereits direkt zu Beginn eine für mich deutlich empfundene Unterordnung der Schüler_innen verlangt, die sich mit jeder persönlichen Ansprache zwischen beiden Parteien als selbstverständlich etabliert.

Bereits hier distanziert sich das OS ganz deutlich von der Regelschule. Wie für die meisten Neuankömmlinge war es auch für mich eine Umgewöhnung, dass ein „Sie“ im normalen Ausbildungsalltag¹ praktisch nicht existent ist. Dabei spielt es keinerlei Rolle, wer nun das Gegenüber ist, sei es die Kollegleiterin, der Hausmeister oder ein anderes Mitglied der OS-Gemeinschaft. Mit einem freundlichen „Grüß dich“ oder „Hey, könntest du ...“ öffnete sich immer die Tür zu einem Gespräch und kaum jemand fühlte sich auf dem falschen Fuß erwischt. Denn genau dies ist das Argument, mit welchem mir immer die Notwendigkeit des Siezens erläutert wurde: Es zolle dem Gegenüber Respekt und Achtung seiner Person. Da ich diese Argumentation für mich persönlich schon immer in Frage stellte, war es sehr bestätigend, diese alternative Form der Ansprache am OS miterleben zu dürfen. Denn Respekt und Achtung gegenüber einer Person, so denken ich und viele ehemalige Mitkollegiat_innen, haben nichts mit der Verwendung des Personalpronomens „Sie“ zu tun. Vielmehr entsteht dadurch die Tendenz, das Gegenüber zu entfremden und die Hemmschwelle, sich ihm oder ihr in Bezug auf Probleme und Schwierigkeiten anzuvertrauen, zu heben.

Dies ist ein relativ gut sichtbarer Unterschied, welcher beispielhaft einen ersten Eindruck auf die im Vergleich zur Regelschule unterschiedliche Kommunikation zwischen Kollegiat_innen und Lehrenden am Oberstufen-Kolleg kennzeichnet. Nun jedoch würde ich gerne noch einen Schritt weiter gehen und einen Blick auf eine andere Seite der „Kommunikation“ werfen:

¹ Das Oberstufen-Kolleg nutzt für viele Sachverhalte eine eigene Terminologie. So reden wir hier bezogen auf unsere drei Jahre am Oberstufen-Kolleg von Ausbildung, auch wenn damit keine berufliche gemeint ist.

darauf, wie sich Kollegiat_innen und Lehrende gegenseitig wahrnehmen. Konkret geht es mir um das Menschenbild und die damit einhergehende Schaffung eines Bewusstseins für die einzelne Person, welches mir während meiner Ausbildungszeit immer wieder in den verschiedensten Situationen begegnete.

Als ich nach meiner mittleren Reife den Schritt auf ein Gymnasium und somit das Abitur wagen wollte, hegte ich bereits einiges an Missmut über den regulären Schulbetrieb in mir. Angesammelt über die vielen Jahre in einer hierarchisch streng strukturierten Regelschule dachte ich, diese Zeit der Unterordnung und Abfertigung einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers nach dem immer gleichen Schema X nun überstanden zu haben. Die bittere Enttäuschung folgte schon in den ersten Wochen der nun neuen Schule und mit jedem weiteren Tag festigte sich der Eindruck, dass der einzelne Schüler bzw. die einzelne Schülerin nur ein verschwindend geringer, anonymer und unbedeutender Teil eines großen Systems ist. Mitschüler_innen, welche wie die Arbeiter_innen in einer Fabrik einfach ausführten, was ihnen aufgetragen wurde, ohne dies zu hinterfragen, liefen über die langen Flure. Allgegenwärtig erscheint mir auf einer Regelschule nach wie vor folgendes Problem: Der Gehorsam und nahezu sämtlicher Umgang, welcher seitens der Lehrpersonen von den Schüler_innen eingefordert und durchgesetzt wird, basiert maßgeblich auf potenziell drohenden Sanktionierungen. Der Katalog ist vielfältig bestückt – sei es das Nachsitzen nach Unterrichtsende oder z.B. das Abschreiben der Schulordnung. Auch wenn dies fernab von jeglicher Professionalität ist, gibt es außerdem immer wieder den Fall, dass persönliche Neigungen gegenüber einem Schüler oder einer Schülerin in die eigentlich streng objektiv zu haltende Notengebung einfließen. Wenn ich darüber nachdenke, wirkt es für mich so, als würde oftmals mit dem Wunsch der Lehrer_innen, einen möglichen Kontrollverlust zu vermeiden, jeder einzelne Schüler bzw. jede einzelne Schülerin und somit das gesamte Kollektiv bewusst über den Faktor Angst in Schach gehalten. Um es bewusst plakativ auszudrücken: Der/die einzelne Schüler_in wird als potenzieller Unruhefaktor angesehen, der/die das gesamte, durch eine strikte Ordnung funktionierende System ins Stocken bringen könnte. Da die „Massenabfertigung Schule“ hierdurch an Effizienz zu verlieren droht, gilt es, dies auf Kosten des (einzelnen) Schülers bzw. der Schülerin zu vermeiden. Mir ist bewusst, dass dies wie eine Pauschalisierung klingt, jedoch sind dies die Empfindungen, die ich damals hatte. Wichtig ist zu erwähnen, dass solch ein Vorgehen sicherlich (zunächst) in der Regel nicht die Intention von Lehramtsstudierenden ist oder den generellen Normalfall an einer Schule darstellt. Viele dieser aufgeführten Punkte finden sich, so denke ich, jedoch an vielen Schulen in veränderter oder abge-

schwächer Form wieder. Weiterführend stellt sich auch die Frage, welchen Einfluss ich als einzelne Lehrperson überhaupt habe, wenn ich mich in eine solch etablierte Institution eingliedere – inwiefern ich nicht doch (wenngleich unbewusst) durch diese geformt werde, während ich mich, ohne es zu merken, anpasse und langsam z.B. im Studium gefasste Ideale sowie Überzeugungen im Angesicht des Schulalltags ändere. Es wird versucht, für eine weit gefächerte *heterogene* Schülerschaft *ein* Muster X zu finden, welches sich möglichst einwandfrei anwenden lässt – oftmals auf Kosten der Bedürfnisse des einzelnen Individuums, welche aufgrund der vorherrschenden, notgedrungenen oder gar etablierten Unpersönlichkeit nicht erkannt werden (können). Genau dies birgt meiner Meinung nach das Potenzial für Auseinandersetzungen und die Schaffung von vermeidbaren „Problemfällen“ im Schulalltag: Das Individuum merkt, wie es aktiv in Schach gehalten und in seiner Entfaltung eingeschränkt wird, und versucht, aus diesem Käfig auszuweichen, indem es rebelliert.

Als grundsätzlich anders hingegen empfand ich sowohl das vorherrschende Menschenbild als auch die Beziehung zwischen Kollegiat_innen und Lehrenden am Oberstufen-Kolleg. Zunächst gilt es zu erwähnen, dass das gesamte System „Oberstufen-Kolleg“ eine wesentlich höhere Heterogenität in der Zusammensetzung der Schülerschaft aufweist als die normale Regelschule. Dies ist die Folge des besonderen Bewerbungsverfahrens für die Aufnahme am Oberstufen-Kolleg (ausführlicher: siehe Lau & Lübeck in diesem Band). Dieses Verfahren ist sowohl für die Lehrenden des Oberstufen-Kollegs als auch für die Bewerber_innen mit einem wesentlich höheren Aufwand als beim Übergang auf eine normale gymnasiale Oberstufe verbunden, ermöglicht jedoch zugleich vielen Bewerber_innen eine Perspektive zum Eintritt in die Oberstufe, welche von der Regelschule gar nicht oder nur bedingt aufgefangen und gefördert werden könnten. So befinden sich in einer Stufe die unterschiedlichsten Menschen mit ihrer ganz individuellen Hintergrundgeschichte. Ähnlich ist es bei den Lehrenden. Nicht jede_r hat den üblichen und direkten Weg über ein Lehramtsstudium gewählt. Einige arbeiteten zunächst als wissenschaftliche Mitarbeiter an der Universität, andere in der freien Wirtschaft und entdeckten, dass ihr Interesse eher in der Lehre und dem persönlich-direkten Umgang mit sich entfaltenden Menschen an einer Schule liegt. Was im ersten Moment wie ein buntes Durcheinander wirken mag, bietet im Schulalltag jedoch viele Möglichkeiten. Sei es auf konkretes Fachwissen oder zwischenmenschliches Fingerspitzengefühl und „Lebenserfahrung“ bezogen – Schwächen des Einen lassen sich durch die Stärken des Anderen ausgleichen, sodass alle Seiten voneinander profitieren können. *Ein* einzelnes Muster X zum generellen Umgang mit all diesen verschiedenen

Menschen ist hier schon grundsätzlich nicht möglich und auch nicht beabsichtigt. Generell erschien es mir, als hätten die meisten Lehrenden ein wirkliches Interesse an uns Kollegiat_innen als Individuen. Die Bewusstwerdung und Förderung unserer individuellen Stärken wurde in den Fokus unserer Ausbildung gestellt, ohne unsere vermeintlichen Schwächen dabei als einen Nachteil anzusehen. Vielmehr seien es genau jene, welche uns helfen könnten, an einer Herausforderung zu wachsen. Zentral hierfür ist zunächst die Bewusstwerdung der einzelnen Person. „Wer bin ich eigentlich?“ und „Welche Bedeutung habe ich in diesem System überhaupt?“ waren einige Fragen, die sich so manchem Kollegiaten und mancher Kollegiatin während der Zeit am OS Stück für Stück erschlossen.

Besonders fiel mir dies in einem meiner ersten Kurse am OS auf. Unterrichtsgegenstand war Charly Chaplins Film „Moderne Zeiten“. Anstelle einer Analyse der im Film pointierten Arbeitswelt betrachteten wir ausgewählte Filmszenen als Metapher für das etablierte und oben beschriebene Funktionsprinzip einer Regelschule und fanden nach einer intensiven Diskussion erstaunlich viele Parallelen zum Bild eines Schülers/einer Schülerin in der „Massenabfertigung Regelschule“. Hinter dieser Diskussion steckte meiner Meinung nach die Intention des Lehrenden, einen ersten Anreiz zu geben, uns gezielt unseres selbst bewusst zu werden und die Faktoren „Menschlichkeit“ und „Individualität“ bewusst in den Mittelpunkt zu rücken. Hier begriff ich zum ersten Mal, dass ich nicht als potenzieller Unruhefaktor angesehen werde. *Meine* Sicht der Dinge ist von Bedeutung und wird geschätzt.

Dieses Bewusstsein führt gerade in Zusammenhang mit dem Wissen über die Respektierung der eigenen Person durch das Gegenüber zu einer Atmosphäre, wie ich sie im Schulbetrieb noch nie erleben durfte. Selbst dann, wenn es zwischen Kollegiat_innen und Lehrenden zu Diskussionen oder deutlichen Meinungsverschiedenheiten kam, hatte man stets das Gefühl, dass sich beide Parteien wie selbstverständlich mit Achtung und Respekt begegneten. Probleme wurden im Gespräch gelöst, bei denen man stets versuchte, uns das „Warum“ und den Mehrwert einer bestimmten Entscheidung zu vermitteln. Es bestand in keinsten Weise die Notwendigkeit von Sanktionen.

INGA: Wenn man an Schule denkt, kann jeder Mensch sich an eine bestimmte Atmosphäre erinnern. Es gibt geschlossene Klassenräume, in die keine Geräusche eindringen, da sonst die Lernatmosphäre gestört wäre, und es gibt Lehrer_innen, die eine autoritäre Stellung im Klassenraum haben. Es ist wichtig, immer sehr pünktlich zu sein und seine Hausaufgaben zu machen. Wenn man eine Regelschule betritt, weiß man, dass man sich in einer Schule befindet. Das Oberstufen-Kolleg hebt sich von der normalen Regelschule ab.

Es ist eine komplett andere Atmosphäre zu verspüren, wenn man den Haupteingang betritt. Man sieht schon die ersten Flächen, auf denen unterrichtet wird. Auf den Flächen befinden sich Bereiche, die durch Stellwände oder Tafeln abgetrennt werden, dort sitzen dann die Kurse. Man kann also hören, was andere in einem anderen Kurs machen. Das ist aber nicht störend, da man so nicht von der Realität abgeschottet ist. Über den Flächen verlaufen die Wiche, also Galerien, auf denen die Schüler_innen sich in ihrer freien Zeit aufhalten können oder in Gruppen arbeiten. Dort sind auch die Arbeitsplätze der Lehrenden. Diese sind nicht wie an den meisten Regelschulen in einem hermetisch abgeriegelten Lehrerzimmer, sondern für die Schüler_innen frei zugänglich. Auch die Flure sind während des Unterrichts nicht komplett leer, da die Schüler_innen auch ohne zu fragen die Toilette aufsuchen oder in die Cafeteria gehen können, wo sie sich etwas zum Trinken oder Nervennahrung holen können. Die Schule lebt also. Im Kurs ist es nie total still und die oder der Lehrende unterhält sich mit den Kollegiat_innen auf Augenhöhe. Da eine Kurseinheit 90 Minuten dauert, machen viele Lehrer_innen kurze Pausen. In den kurzen Pausen ist es auch möglich, mal für fünf Minuten das Thema zu vergessen und über etwas anderes nachzudenken. Wie Lau & Lübeck in diesem Band berichten, ist das Aufnahmesystem für das Oberstufen-Kolleg ein besonderes. Das hat zur Folge, dass man im Kurs mit Jugendlichen, die 16 Jahre alt sind, aber auch mit erwachsenen Personen, die 25 Jahre alt sind, zusammen ist. Es ist tatsächlich aber erstaunlich, dass trotz des unterschiedlichen Alters alle Kollegiat_innen prima miteinander zurechtkommen. Auf dem Oberstufen-Kolleg erlebt man kein Mobbing. Das gibt es einfach nicht, weil jeder jeden toleriert. Man kann im Oberstufen-Kolleg barfuß laufen und man wird nicht komisch angeguckt. Die Freiheit, die das Oberstufen-Kolleg den Kollegiat_innen bietet, wird von jedem respektiert und sehr hoch geschätzt. Das ist das Schöne daran, dass alle Kollegiat_innen in die Schule gehen können, ohne Angst zu haben, ausgelacht zu werden. Das Gegenteil habe ich an einer Regelschule erlebt: Wenn man sich etwas aus dem Rahmen lehnt, egal womit, kann man sich ziemlich sicher sein, dass man komische Blicke anderer Schüler_innen verspüren wird, manchmal mündet die Ablehnung in Mobbing. Möglicherweise ist Mobbing auch ein Ausdruck davon, wie Schüler_innen mit der Frustration umgehen, so wenige Freiheiten in ihrer Schule zu erleben. Während des Unterrichts ist die von mir erlebte Regelschule in der Regel total leer und still, da alle Schüler_innen sich in ihren Klassenräumen befinden. Man könnte denken, dass sich in dem Gebäude kein Mensch befindet. Lehrerarbeitsplätze sind den Schüler_innen unzugänglich, da sie sich in Lehrerzimmern befinden. Um an einen Lehrerschreibtisch zu kommen oder um eine Lehrkraft zu treffen, muss

man in mehreren Schritten verfahren. Man muss erstmal am Lehrerzimmer anklopfen und entweder hat man Glück, dass man sie oder ihn direkt erwischt, oder man muss andere Lehrer_innen fragen, ob man kurz mit der gewünschten Lehrkraft sprechen kann. Schüler_innen müssen manchmal ihren ganzen Mut zusammensammeln, um an die Tür zu klopfen, da die anderen Lehrer_innen oft total entnervt gucken, wenn sie in der Pause einen Schüler/eine Schülerin an der Lehrerzimmertür antreffen. Das Gefühl, dass der Lehrer/die Lehrerin eine so hohe Autorität hat, ruft manchmal schon einen ungesunden Respekt hervor, welcher möglicherweise mit Angst vergleichbar ist.

Jede Schule hat ein Bewertungssystem, mit dessen Hilfe die Leistung der Schüler_innen bemessen wird. Normalerweise kennen wir das „klassische“ Bewertungssystem, das an jeder Schule angewendet wird. Man hat Noten von 1–6 (in der Oberstufe 0–15 Punkte), mit denen alle Leistungen bewertet werden.

Am Oberstufen-Kolleg haben die Kollegiat_innen Mitgestaltungsmöglichkeiten bei der Bewertung ihrer Leistungen, denn: Nicht jede Leistung wird bewertet. Und: Im Jahrgang 11 gibt es überhaupt keine Noten. Erbracht werden die sogenannten Leistungsnachweise (LNWs). Am Anfang jedes Semesters stellt die oder der Lehrende die LNWs für das Halbjahr vor. In den Studienfächern gibt es vier LNWs zu leisten und in den Basiskursen/Grundkursen drei. Die Leistungsnachweise sind auch an den Kurs gebunden; in einem Biologiestudienfachkurs müssen beispielsweise andere LNWs erbracht werden als in dem Studienfach Geschichte. Unter anderem zur Dokumentation der erbrachten Leistungen erhalten die Kollegiat_innen zu Beginn ihrer schulischen Laufbahn ein Portfolio. Es handelt sich hierbei um einen Ordner, in dem alle Leistungsnachweise aufbewahrt werden sollen. Dieser Ordner, der am Ende der 13. Stufe meist aus allen Nähten platzt, ist notwendig für die Abiturzulassung. Der Jahrgang 11 dient u.a. dazu, das Portfolio kennenzulernen und das Arbeiten damit zu üben. Manche LNWs müssen reflektiert werden. Dadurch wird eine Art Kommunikation zwischen den Kollegiat_innen und der bzw. dem betreuenden Lehrenden in Bezug auf den LNW in Gang gesetzt. Mit bestimmten Fragen zur Reflexion kann z.B. eine Kollegiatin ihren LNW zunächst selbst reflektieren; daraufhin gibt die betreuende Lehrerin eine Rückmeldung. Deren Antwort sollte sich auf die Reflexion des Kollis beziehen, denn die Kollegiatin soll einen Vorteil daraus ziehen können, dass ihre Lehrkraft eine Rückmeldung zu ihren Einschätzungen der Arbeit gibt. Leider gelingt dies nicht immer. Manchmal bekommt man auch nur eine Antwort, wie: „s. Klausur“ oder „s. Bewertungsbogen“. Das geht an der Idee des Reflexionsbogens vorbei, denn Kommentare, die in der Klausur

am Rand oder am Ende stehen, sind zwar hilfreich, jedoch beziehen sich diese nicht auf die Reflexion der Kollegiat_innen. Die Reflexion der Lehrenden prägt sich dagegen stärker ein, da sie in Bezug auf die eigene Einschätzung verfasst wurde. Wie an diesem Beispiel deutlich wird, besteht also auch am Oberstufen-Kolleg Verbesserungsbedarf. Ab dem Jahrgang 12 muss man sich ernsthaft mit dem Portfolio auseinandersetzen, da hier die Hauptphase (in der Regelschule: Qualifikationsphase) beginnt und die Kollegiat_innen die ersten Noten bekommen, die für das Abitur zählen. Die benoteten Leistungsnachweise werden auch BLNWs genannt. Wie in der Stufe davor stellt jede/r Lehrende die LNWs des Semesters im Kurs vor. Die Kollegiat_innen haben die Möglichkeit zu überlegen, welchen der LNWs man benoten lässt (genauer vgl. Lau & Lübeck in diesem Band). Alle reflektierten bLNWs und die reflektierten LNWs müssen in das Portfolio eingheftet werden. Neben anderen Gelegenheiten gibt es einen obligatorischen Termin, das Kolloquium kurz vor der Zulassung zum Abitur, an dem die Tutor_innen mit ihren Tutand_innen die jeweiligen Portfolios durchgucken und dabei abschließend über die Schullaufbahn sprechen. Spätestens das Kolloquium gibt den Kollegiat_innen die Motivation, um sich endlich mit dem Portfolio auseinanderzusetzen und den Ordner zu vervollständigen; zur Zulassung muss es formal und auch inhaltlich vollständig vorliegen. Das Führen des Portfolios ist für einige Kollegiat_innen sehr lästig, aber man kann mit ihm zeigen, was man geschafft hat. Und bei allem Gegrummel sind am Ende dann doch die allermeisten Kollegiat_innen stolz auf ihre Ergebnisse, die sie mit dem Portfolio präsentieren können.

Die im gewissen Rahmen freie Gestaltung der Leistungen, die benotet werden sollen, führt bei vielen Kollegiat_innen zu einem entspannten Lernzustand und man ist fähig, Leistungen so zu erbringen, wie man sich das auch wünscht. Man kann sich voll und ganz auf die Leistung konzentrieren und hat nicht viele andere Sachen um die Ohren, die auch unbedingt gut laufen müssen. Ab Jahrgang 12 verlieren die LNWs bei den Kollegiat_innen an Bedeutung. Natürlich gibt es manche Kollegiat_innen, die im Vergleich zu den bLNWs die LNWs nicht ernst nehmen und diese einfach nur irgendwie bestehen wollen, jedoch im Laufe der Zeit entwickelt fast jede Kollegiatin und fast jeder Kollegiat den Ehrgeiz, alle Leistungen auf einem Niveau zu erbringen, auf das man selbst stolz sein kann.

In jedem Halbjahr findet eine zweiwöchige Projektphase statt, in welcher man auch Leistungen benoten lassen kann. So ist es den Kollegiat_innen möglich, Leistungen zu Themen zu erbringen, die sie wirklich interessieren und die vielleicht auch nicht im Lehrplan stehen. Dabei ist das Erbringen der Note für die Kollegiat_innen zumeist sehr entspannt. In der Projektphase

erleben die Kollegiat_innen ein komplett anderes Arbeiten und erfahren andere Herangehensweisen an Inhalte, die nicht „langweiliger“ Schulstoff sind. Die hier beschriebenen Einflussmöglichkeiten der Kollegiat_innen auf ihre Leistungserbringung finden sich in einer Regelschule zumeist nicht. Dort müssen die Schüler_innen alle ihre Leistungen benoten lassen. Es gibt wenig Handlungsfreiheit, womit die meisten sich abfinden, da sie es nicht anders kennen. Die Folge ist, dass manche Schüler_innen großen Druck empfinden. Durch diesen Druck ist es ihnen oft nicht möglich, die erwünschten Leistungen zu erbringen. Die Noten entstehen anhand eines Erwartungshorizontes, welcher die Schüler_innen sowie die Lehrer_innen die ganze Zeit begleitet. Die Schüler_innen müssen Informationen über ihre Leistung aus den Noten entnehmen, was oft auch einfach nicht möglich ist. Dabei ist es unfassbar wichtig, von der Lehrerin/vom Lehrer Tipps zu bekommen, was man besser machen kann und wie man das nächste Mal bei solcher Arbeit vorgehen sollte. Im Laufe des Halbjahres gibt es auch in Regelschulen oftmals sehr kurze Besprechungen, in denen die Schüler_innen mit ihren Lehrer_innen über ihre Kursnote sprechen. Wenn die Note gut ist, setzt man sich mit den Schüler_innen nicht weiter auseinander, da alles sehr gut läuft. Mit Schüler_innen aber, die Schwierigkeiten haben, können ggf. auch längere Gespräche geführt werden. Fraglich ist, ob solch ein einziges Gespräch hilft. Es bedarf einer konstanten Kommunikation, welche durch die oben vorgestellte LNW-Reflexion gewährleistet ist. Die Schüler_innen einer Regelschule haben darüber hinaus wenige Möglichkeiten, den Unterricht und die Leistungserbringung selbst zu gestalten, denn die Leistungen müssen in Form von Klausuren, Referaten, Hausarbeiten oder mündlicher Mitarbeit erbracht werden. Die mündliche Arbeit wird oft obligatorisch in die Endnote miteinberechnet. Dies sehe ich äußerst kritisch, denn ob man sich am Unterricht beteiligt oder nicht, hängt von vielen Faktoren ab. So kann eine Schülerin oder ein Schüler einfach einen schlechten Tag haben und möchte nicht unbedingt reden oder er oder sie ist schlichtweg eine stille ZuhörerIn oder ein stiller Zuhörer, die bzw. der so viel besser lernt. Wichtig ist es, den Schüler_innen die Freiheit zu lassen, selbst zu entscheiden, wie intensiv sie sich an dem Unterricht beteiligen können und wollen.

Das Ausbildungssystem am Oberstufen-Kolleg ist also ein Besonderes. Es gibt Kollegiat_innen, die sagen, dass es die beste Entscheidung war, hier ihr Abitur zu absolvieren. Andere hingegen tun sich schwer, da es ihnen beispielsweise an Disziplin fehlt. Ja, am Oberstufen-Kolleg braucht man Selbstdisziplin. Wenn bestimmte Leistungen nicht erbracht wurden, dann wird mit einem nicht „geschimpft“, aber gesprochen, dabei müssen die Betroffenen

sich mit den Konsequenzen abfinden. Es gibt auch Kollegiat_innen, die eine Regelschule einfach besser finden, da sie von klein auf so unterrichtet wurden und eine drastische Veränderung für sie eine zu große Herausforderung bedeutet. Schließlich läuft es auf eine grundsätzliche Einstellung zum eigenen Lernen hinaus: Möchte man lieber viel an der Hand geführt werden oder ist die Herausbildung der individuellen Selbstständigkeit das Ziel der eigenen Entwicklung?

Literatur

Lau, R. & Lübeck, A. (2017). Individualisierung und Leistung in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel des Oberstufen-Kollegs. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor_innen

Ann-Kathrin Arndt, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover (Leibniz School of Education, Institut für Sonderpädagogik). Arbeitsschwerpunkte: Multiprofessionelle Kooperation, inklusive Schulentwicklung und Lehrerbildung. E-Mail: ann-kathrin.arndt@ifs.uni-hannover.de

Ingrid Arndt, Lektorin für Inklusive Pädagogik an der Universität Bremen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schulentwicklung, Inklusion im Übergang Schule-Beruf, theoretische Grundlagen inklusiver Pädagogik. E-Mail: iarndt@uni-bremen.de.

*Imke von Barga*n, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Erziehungswissenschaft an der Universität Paderborn. Arbeitsschwerpunkte: International vergleichende Schul- und Bildungsforschung, Professions- und Professionalisierungsforschung, Praxisforschung sowie Qualitative Sozialforschung. E-Mail: ivbarga@mail.upb.de

Ulrike Barth, Dr., langjährige pädagogische Tätigkeit und Begleitung inklusiver Schulentwicklungen an der Freien Waldorfschule Kreuzberg, Berlin u.a. mit verschiedenen Forschungsstudien. Qualifizierung zur inklusiven Prozessbegleiterin (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft); Vertretungsprofessur für Inklusion und Interkulturalität, Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Mannheim. E-Mail: ulrike.barth@alanus.edu

Petra Büker, Professorin für Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn. Forschungsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität in Kita und Grundschule, Qualitätssicherung des Übergangs Kita-Grundschule, Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. E-Mail: pbueker@mail.uni-paderborn.de

Fabian Dietrich, Dr. phil., Vertretung der Professur für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulforschung/Schultheorie am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück. Arbeitsschwerpunkte: Schulforschung, Schultheorie, Rekonstruktive Governanceforschung, Professions- und Professionalisierungsforschung. E-Mail: fabian.dietrich@iew.uni-hannover.de

Marlena Dorniak, Laborschule – Versuchsschule des Landes NRW. Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Didaktik und Laborschulpädagogik, Inklusion, Unterstützung und Beratung für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf an der Laborschule.

E-Mail: marlena.dorniak@uni-bielefeld.de

Georg Geber, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Siegen. Schwerpunkt: Schulpädagogik Sekundarstufe I.

E-Mail: geber@erz-wiss.uni-siegen.de

Sabine Geist, Dr., Laborschule – Versuchsschule des Landes NRW. Arbeitsschwerpunkte: Unterrichts- und Schulentwicklung, Gendersensible Pädagogik, Inklusion. E-Mail: sabine.geist@uni-bielefeld.de

Dietlind Gloystein, Pädagogin, Therapeutin, Lehrbeauftragte und Mitarbeiterin in Forschungsprojekten. Schwerpunkte: Diagnostik/Entwicklung und Lernen, Integration/Inklusion. Qualifizierung zur inklusiven Prozessbegleiterin; hauptberuflich an der Humboldt Universität zu Berlin und bei der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

E-Mail: Dietlind.Gloystein@hu-berlin.de

Silvia Greiten, Dr., Universität Siegen. Arbeitsschwerpunkte: Schulpädagogik der Sekundarstufen, Individuelle Förderung, Hochbegabung, Inklusion, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Lehrerprofessionalisierung.

E-Mail: greiten@erz-wiss.uni-siegen.de

Sandra Grüter, Wissenschaftliche Hilfskraft und Studentin im Masterstudiengang Integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld.

E-Mail: sandra.grueter@uni-bielefeld.de

Kirsten Guthöhrlein, Institut für Sonderpädagogik, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Förderschullehrerin, Doktorandin. E-Mail: seutter@uni-landau.de

Benjamin Haas, Lektor für Inklusive Pädagogik im Weiterbildungsstudiengang Inklusion im Jugendalter an der Universität Bremen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: theoretische Grundlagen inklusiver Pädagogik, Disability Studies in Education, der ADHS-Diskurs der Sonderpädagogik, inklusive Schulentwicklung und Professionalisierung.

E-Mail: behaas@uni-bremen.de

Thomas Häcker, Prof. Dr., Professor für Schulpädagogik und empirische Bildungsforschung an der Universität Rostock. Arbeitsschwerpunkte: Reflektierende Professionalisierung, Umgang mit Leistungen in der Schule, Unterrichtstheorie und Portfolioarbeit. E-Mail: thomas.haecker@uni-rostock.de

Beate Hennenberg, Assistenz-Professorin und Leiterin des Bereichs Inklusion am Institut für Musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und Elementares Musizieren in Wien. Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Musikpädagogik und die Inklusive Hochschule. E-Mail: Hennenberg@mdw.ac.at

Christian Herbig, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Leipzig. Arbeitsschwerpunkte: Bildungswissenschaftliche Module, Profilmodule der universitären Lehrer_innenbildung sowie im Masterstudiengang „Begabungsforschung und Kompetenzentwicklung“, Forschungs- und Interessengebiete: Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten, individuelle Förderung insbesondere im Sekundarbereich/Gymnasium, Begabungsförderung und inklusive Bildung. E-Mail: herbig@uni-leipzig.de

Andreas Hinz, Professor für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Mitglied im Direktorium des Zentrums für Lehrerbildung. Schwerpunkte: Inklusive Bildung, Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion, Demokratische Bildung, Zukunftsplanung; Homepage: www.inklusionspaedagogik.de. E-Mail: andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

Inga Jurak, ehemalige Kollegiatin am Oberstufen-Kolleg (Abitur 2015). Derzeit: Jura-Studium an der Universität Bielefeld. E-Mail: ingaj95@gmail.com

Annette Kiene, Konrektorin der Opticus Schule (Förderschule Sehen) Bielefeld. Arbeitsschwerpunkt: Inklusion blinder Schüler_innen an den Versuchsschulen Laborschule und Oberstufen-Kolleg Bielefeld. E-Mail: annette.kiene@lwl.org

Stefan Kolke, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich der Universität Leipzig. Arbeitsschwerpunkte: Mitarbeit in der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs ERINA, Inklusion, soziale Integration. E-Mail: stefan.kolke@uni-leipzig.de

Robert Kruschel, Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Promovend im Arbeitsbereich Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Schwerpunkte: Menschenrechtsbasierte Bildung, Inklusive Schulentwicklung & Bildung, Educational Governance, Demokratische Schule & Bildung, Zukunftsplanung.
E-Mail: robert.kruschel@paedagogik.uni-halle.de

Anna Külker, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld Fakultät für Erziehungswissenschaft. Schwerpunkt: Inklusiver Unterricht aus Schüler_innenperspektive. E-Mail: akuelker@uni-bielefeld.de

Harry Kullmann, Prof. Dr., Universität Siegen. Arbeitsschwerpunkte: Schulforschung, v.a. in Bezug auf Indikatoren zur Messung der Qualität von Inklusion am Beispiel des schulischen Wohlbefindens; Unterrichtsforschung, v.a. zum Zusammenhang von Heterogenität und Bildungserfolg; Forschung zur Lehrerprofessionalität, v.a. deren Entwicklung auf der Basis kollegialer Strukturen in allen drei Phasen. E-Mail: harry.kullmann@uni-siegen.de

Sarah Laßmann, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Institut für Sonderpädagogik. Arbeitsschwerpunkt: Einstellungsforschung zu Inklusion bei Kindern und Jugendlichen.
E-Mail: lassmann@ph-heidelberg.de

Ramona Lau, Lehrende der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld und Mitglied verschiedener Forschungs- und Entwicklungsgruppen. Arbeitsschwerpunkte: u.a. Nachteilsausgleich sowie Inklusion in der Sekundarstufe II. E-Mail: ramona.lau@uni-bielefeld.de

Katrin Liebers, Prof. Dr., Professur für Schulpädagogik des Primarbereichs an der Universität Leipzig, Leitung der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs ERINA. E-Mail: katrin.liebers@uni-leipzig.de

Christian Lindmeier, Prof. Dr., Institut für Sonderpädagogik, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Lehrstuhl Grundlagen sonderpädagogischer Förderung und Projektleitung im Forschungsprojekt GeSchwind Sek I. E-Mail: lindmeier@uni-landau.de

Anna Maria Loffredo, Professorin für Fachdidaktik an der Kunstuniversität Linz/Österreich, ehemalige Studienrätin für die Fächer Kunst und Sozialwissenschaften Sek.I+II in NRW, Forschungsschwerpunkte: Informelles Lernen

in Jugendkulturen, Internationale Curriculumsentwicklung, Transdisziplinarität und Inklusion (<http://blog.kunstdidaktik.com>).

E-Mail: anna-maria.loffredo@ufg.at

Anika Lübeck, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld sowie in der Wissenschaftlichen Einrichtung des Oberstufen-Kollegs Bielefeld. Arbeitsschwerpunkt: Inklusion in der Sekundarstufe II.

E-Mail: anika.luebeck@uni-bielefeld.de

Birgit Lütje-Klose, Prof. Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung im Kontext schulischer Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive. E-Mail: bluetje@uni-bielefeld.de

Natascha Lutter, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Beratung und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. E-Mail: natascha.lutter@uni-bielefeld.de

Stefanie Meier, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn. Schwerpunkt: Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität in der Lehrerbildung. E-Mail: stefanie.meier@uni-paderborn.de

Andrea Meyer, Sonderpädagogin, nach mehrjähriger Arbeit im Schulleitungsteam einer Gesamtschule in NRW, z.Z. als Lehrerin im Hochschuldienst an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft.

E-Mail: andrea.meyer@uni-bielefeld.de

Frauke Moritz-Thiele, seit 1989 Lehrerin für Deutsch und Musik an Gesamtschulen, zweijährige Auslandstätigkeit an einer Folkeskole in Dänemark, seit 2011 didaktische Leiterin an der Martin-Niemöller-Gesamtschule, Bielefeld.

E-Mail: mof.mnge@web.de

Vera Moser, Prof. Dr., Professorin für Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allgemeine Rehabilitationswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Theorieentwicklung der Sonderpädagogik, Inklusive Schul- und Unterrichtsforschung. E-Mail: vera.moser@hu-berlin.de

Michael Pfitzner, PD Dr., derzeit beurlaubt von seiner Tätigkeit als Referent für Sport bei der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW), vertritt die Professur für Sportpädagogik und -didaktik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Elisabeth Plate, Dr., Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusive Schulentwicklung und Prozessbegleitung, internationale Inklusionsforschung, interprofessionelle Kooperation, inklusive Lehrer*innenbildung und -professionalisierung. E-Mail: elisabeth.plate@uni-paderborn.de

Annedore Prengel, Prof. Dr., emeritierte Erziehungswissenschaftlerin an der Universität Potsdam und Seniorprofessorin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Beziehungen, Heterogenität in der Bildung, Inklusion in Kita und Schule, Menschenrechtsbildung, Pädagogische Diagnostik und Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.

Lukas Retemeier, ehemaliger Kollegiat am Oberstufen-Kolleg Bielefeld (Abitur 2015). Zurzeit wohnt und lebt er in Bielefeld.
E-Mail: Lukas.Retemeier@gmx.de

David Scheer, Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG „Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung“ der Universität Paderborn. Forschungsschwerpunkt derzeit: (Evaluations-)Forschung zu inklusiver Schulentwicklung und Schulleitung. Kontakt: david.scheer@upb.de

Ines Schiermeyer-Reichl, Sonderpädagogin und nach sechs Jahren als Lehrerin im Hochschuldienst (Universität Bielefeld) z.Z. in der Laborschule, Versuchsschule des Landes NRW und als Inklusionskoordinatorin des Schulamts der Stadt Bielefeld tätig. Gründerin des Instituts NAI S, Neue Autorität in Systemen, Bielefeld (www.nais-bielefeld.de).
E-Mail: ines.schiermeyer-reichl@uni-bielefeld.de

Christin Schmidt, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich der Universität Leipzig. Arbeitsschwerpunkte: Mitarbeit in der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs ERINA, Inklusion, prozessbegleitende Diagnostik.
E-Mail: christin.schmidt@uni-leipzig.de

Christoph Schultz, Dipl.-Päd., Ba Soz.wiss., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik und empirische Bildungsforschung der Universität Rostock. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Quantitative Methoden der Bildungsforschung, demokratiestärkende Bildungsarbeit, Lebenswelt- und Sozialraumanalysen. E-Mail: christoph.schultz@uni-rostock.de

Simone Seitz, Prof. Dr., Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Unterrichts- und Schulentwicklung im Kontext von Inklusion, Professionalisierung von Lehrkräften für inklusive Schulpraxis, Inklusion in Kindertageseinrichtungen.

Catrin Siedenbiedel, Dr., Pädagogische Mitarbeiterin an der Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe. Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Schulpädagogik, Internationalisierung, Lernen und Geschlecht und schulpraktische Studien bzw. das Praxissemester. E-Mail: siedenbiedel@uni-kassel.de

Christof Siepmann, Laborschule – Versuchsschule des Landes NRW. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Beratung und Berufsorientierung für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf an der Laborschule. E-Mail: csiepmann@uni-bielefeld.de

Dirk Sponholz, Institut für Sonderpädagogik, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Förderschullehrer, Doktorand. E-Mail: sponholz@uni-landau.de

Bettina Streese, Dipl.-Päd., Lehrerin für Sonderpädagogik im Hochschuldienst der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Didaktik und Schulentwicklung, Lehrer_innen(fort)bildung für Inklusion, Evaluations- und Implementationsforschung. E-Mail: bettina.streese@uni-bielefeld.de

Annette Textor, Prof. Dr., Professorin für empirische Schulforschung an der Universität Bielefeld und Leitung der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik, Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung, soziale Kompetenzen, Inklusion in der Schule. E-Mail: annette.textor@uni-bielefeld.de

Silke Trumpa, Prof. Dr., Professorin für soziale Dienstleistung an der SRH Hochschule Heidelberg, Institut für Weiterbildung und Personalentwicklung. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Organisationsentwicklung, Elternpartizipation, finnisches Bildungswesen, qualitative Sozialforschung. E-Mail: silke.trumpa@hochschule-heidelberg.de

Marcel Veber, Dr., ist derzeit von seiner Tätigkeit als Lehrer im Hochschuldienst beurlaubt und vertritt die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt ‚Schulpädagogik: Inklusive Bildung‘ an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster.

Ulrich Vieluf, begleitet Schulen mit dem Schwerpunkt „datengestützte Schulentwicklung“. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. E-Mail: ulrich.vieluf@ifbq.hamburg.de

Maik Walm, Dipl.-Päd., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allgemeine Rehabilitationswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin und am Lehrstuhl für Schulpädagogik und empirische Bildungsforschung der Universität Rostock. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Inklusion und deren Folgen für die Professionalisierung von Lehrer_innen und den Umgang mit Leistung und Lernen. E-Mail: maik.walm@hu-berlin.de

Elke Wenzel, Dr., Didaktische Leiterin der Anne-Frank-Gesamtschule Gütersloh. E-Mail: elke.wenzel@afs.schulen-gt.de

Rolf Werning, Prof. Dr., Leitung der Abteilung Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Lehrerbildung, Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen und Beratung. E-Mail: rolf.werning@ifs.uni-hannover.de

Vor dem Hintergrund der primär leistungsbezogenen gesellschaftlichen Verhältnisse stellt sich die Frage, ob und wie Inklusion und inklusives pädagogisches Handeln denkbar ist, begründet und umgesetzt werden kann.

Der vorliegende Band II bearbeitet entsprechende schulbezogene Fragen: Wie wird auf unterrichtlicher Ebene mit Leistungsheterogenität umgegangen? Welche Art der Leistungsbewertung wird in Schulen praktiziert? Wie gehen Lehrkräfte in inklusiven Schulen mit Antinomien zwischen Fördern und Bewerten um? Welche schulentwicklungsbezogenen Aspekte sind für den Umgang mit Leistungsheterogenität fruchtbar?

Die Beiträge geben einen Überblick über den aktuellen Diskussionsstand der schulbezogenen Integrations-/Inklusionsforschung in den deutschsprachigen Ländern.

Im ersten Band: „Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven“ werden politische, theoretische und professionsbezogene Einblicke auf die gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen zu inklusiven Entwicklungen ermöglicht.

Die Herausgeber_innen

Annette Textor, Dr. phil., Professorin für empirische Schulforschung an der Universität Bielefeld und Leitung der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule.

Sandra Grüter, Wiss. Hilfskraft an der Fakultät für Erziehungswissenschaft und Studentin im Masterstudiengang Integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld.

Ines Schiermeyer-Reichl, Sonderpädagogin, tätig an der Laborschule und als Inklusionskoordinatorin des Schulamts der Stadt Bielefeld.

Bettina Streese, Dipl.-Päd., Lehrerin für Sonderpädagogik im Hochschuldienst der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft.

